



Traduction nawdm d'une lettre paulinienne

Helène Ballarin Ballarin-Ducasse

► To cite this version:

Helène Ballarin Ballarin-Ducasse. Traduction nawdm d'une lettre paulinienne. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2014. Français. NNT : 2014PA030106 . tel-01191498

HAL Id: tel-01191498

<https://theses.hal.science/tel-01191498>

Submitted on 2 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 - Langage et Langues : description, théorisation, transmission

THÈSE DE DOCTORAT

Traductologie

Hélène BALLARIN

| |
|--|
| <p>TRADUCTION NAWDM D'UNE LETTRE PAULINIENNE</p> |
|--|

Thèse dirigée par
Monsieur le Professeur Daniel GILE

Soutenue le 5 décembre 2014

Membres du jury :

Monsieur Daniel GILE, Professeur émérite, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (rapporteur)
Monsieur Lieven D'HULST, Professeur à la KU Leuven, Faculté des Lettres (pré-rapporteur)
Madame Solange HIBBS, Professeur à l'Université de Toulouse Jean Jaurès (pré-rapporteur)
Madame Colette LAPLACE, Professeur, ESIT, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
Madame Lynell ZOGBO, Research Fellow, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa. PhD, ancienne conseillère en Traduction à l'Alliance biblique universelle.

Remerciements

La réalisation de ces travaux est à l'image du *kpaturu* nawda : donner et recevoir pour concevoir.

Je remercie mon directeur de recherche Daniel Gile. Sa généreuse disponibilité associée à sa rigueur scientifique ont guidé mes recherches. Son écoute attentive accompagnée de ses conseils avisés et de ses encouragements m'ont aidée à concrétiser cette thèse.

J'exprime ma reconnaissance à mon époux, Jonathan Ducasse. Il a partagé avec moi cette aventure intellectuelle et humaine, passionnante et éprouvante. J'ai puisé ma force dans sa confiance en moi.

Je remercie mes amis et collègues nawdba, Hourgnamgba Pierre Baguawabena, Sabagoua Katatokouwé, feu Fétra Saguintaa, Kossi Dehenda et feu Gnansa, Stéphane Bakabima, Nassouga Bamea, Mandoboyo Nahinou, Koumana Baguawabena, Wenkouda Koutawa Semma, Kadamiyena David Makeouma, Biliba Chimène Banorga, Magnétina Alain Koussouwa, Magnétina Gnatoulima, Joseph Wassoungou, Miguéoudaba Dabitora, Kounovi et Litaba.

Je remercie chaleureusement mes amis nawdba pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ces recherches, le chef-canton Mme Soumtoua ; le chef du village de Baga M. N'gué ; ma famille d'accueil, la famille Soda ; les membres de mon église à Koka ; Afie Akalé, Balima Gnansa et Bakoulina Kadja.

Mes pensées vont à ma sœur Myriam Poinot pour nos partages et la pertinence de ses questionnements tout au long de ces années.

Je remercie particulièrement mes amis et collègues de la SIL et de Wycliffe. Plus particulièrement Margrit Kuratli pour son fidèle soutien ; Jacques et Marie-Claire Nicole pour leur aide et leurs conseils.

Un grand merci à ma nièce Léa Poinot. Son intérêt pour mes travaux, sa relecture et sa curiosité intellectuelle ont suscité entre nous de fines réflexions.

Un sincère merci à Annick Lusseau pour son travail de relecture rigoureux et efficace.

Traduction nawdm d'une lettre paulinienne

Thèse préparée au sein de l'École doctorale 268 – UPRES SYLED

EA 2290 – Centre de Recherche en Traductologie

Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

Résumé

Le plaisir de découvrir les œuvres de l'antiquité et d'ouvrir à l'infini la possibilité de lire dans sa langue les auteurs du monde entier passe par le labeur de la traduction. Cette thèse présente un cas d'espèce, celui de l'expérimentation d'une méthode adaptée à une culture africaine pour traduire la correspondance épistolaire de l'Apôtre Paul. Le peuple nawda dans le Nord du Togo, de tradition orale, privilégie une vision communautaire des relations et conçoit le travail dans sa dimension collective. Pour eux, traduire c'est aussi interpréter collectivement.

Mots clés : Nawdba, interprétation, traduction, traduction collective, linguistique textuelle, exégèse, mode d'apprentissage traditionnel.

Nawdm Translation of a Pauline Letter

Abstract

For speakers of minority languages, the pleasure of being able to read the great works of antiquity and of being able to access world literature in one's own language requires the hard work of translation. This dissertation presents a case in point, reporting on an experimental translation method especially adapted for African culture with a view to translating the Pauline epistles. Nadwm society in northern Togo is an oral culture, which favors a communal vision of relationships and views work as a collective experience. For them, to translate is to interpret collectively.

Keywords : Nawdm, interpretation, translation, collective translation, text linguistics, exegesis, traditional learning methods.

À ma famille et à mon époux...

*L'amour est une force
qui mène à se surpasser.*

Table des matières

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION..... | 17 |
| 1 DESCRIPTION DU CAS ÉTUDIÉ..... | 17 |
| 2 HYPOTHÈSES ET PISTES DE RECHERCHE | 19 |
| 3 PRÉSENTATION DES CHAPITRES | 21 |
| SECTION I : PRÉSENTATION DE LA TÂCHE ET DU GROUPE..... | 23 |
| CHAPITRE 1 - INTRODUCTION À LA TRADUCTION DE LA BIBLE | 25 |
| 1 TITRES | 25 |
| 1.1 BIBLE | 25 |
| 1.2 NOUVEAU TESTAMENT | 27 |
| 2 ANTIQUITÉ..... | 28 |
| 2.1 PRATIQUE TARGUMISTE | 29 |
| 2.1.1 Spécificités..... | 30 |
| 2.1.2 « Traductions interprétatives »..... | 30 |
| 2.1.3 Résultantes..... | 31 |
| 2.2 TRADUCTION GRECQUE..... | 32 |
| 2.2.1 Origine historique..... | 33 |
| 2.2.2 Type de traduction..... | 34 |
| 2.2.3 Résultantes..... | 35 |
| 2.3 TRADUCTIONS DES PAROLES DE JÉSUS DE NAZARETH | 37 |
| 2.3.1 Paroles transmises en traduction | 38 |
| 2.3.2 Résultantes..... | 39 |
| 2.4 TRADUCTIONS EN LANGUES VULGAIRES/POPULAIRES | 39 |
| 2.5 VULGATE | 40 |
| 2.5.1 Spécificité..... | 41 |
| 2.5.2 Résultantes..... | 42 |
| 3 MOYEN ÂGE..... | 43 |
| 3.1 SPÉCIFICITÉS | 43 |
| 3.2 RÉSULTANTES | 44 |
| 4 RENAISSANCE..... | 44 |
| 4.1 SPÉCIFICITÉS | 45 |
| 4.1.1 Imprimerie | 45 |
| 4.1.2 Lecture comparative des traductions et des originaux | 45 |
| 4.1.3 Critique textuelle | 46 |
| 4.1.4 Traductions confessionnelles | 46 |
| 4.1.5 Règlementation de la traduction biblique | 47 |
| 4.1.6 Principes de traduction de Martin Luther..... | 48 |
| 4.1.7 Insertion d'une numérotation en versets..... | 49 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.2 | RÉSULTANTES | 49 |
| 5 | XVII^B AU XX^B SIÈCLE..... | 51 |
| 5.1 | CRITIQUE TEXTUELLE | 52 |
| 5.2 | ŒCUMÉNISME | 52 |
| 5.3 | PRINCIPES DE BASE ET PROCÉDURES EN TRADUCTION BIBLIQUE | 53 |
| 5.4 | THÉORISATION DE LA TRADUCTION BIBLIQUE..... | 54 |
| 5.5 | FORMATIONS EN TRADUCTION ET MULTIPLICATION DES VERSIONS FRANÇAISES | 55 |
| 6 | CONCLUSION | 57 |
| | CHAPITRE 2 - TEXTE À TRADUIRE : LA LETTRE AUX GALATES..... | 59 |
| 1 | CONTEXTE RÉDACTIONNEL | 59 |
| 1.1 | AUTEUR | 59 |
| 1.2 | DESTINATAIRES..... | 61 |
| 1.3 | SUJET TRAITÉ | 61 |
| 1.4 | GENRE DE DISCOURS | 62 |
| 1.5 | VISÉE ILLOCUTOIRE | 65 |
| 2 | PROPOSITIONS D'ORGANISATION TEXTUELLE | 65 |
| 2.1 | TRANSLATOR'S HANDBOOK | 66 |
| 2.2 | STRUCTURE RHÉTORIQUE ÉPIDICTIQUE..... | 67 |
| 2.3 | STRUCTURE RHÉTORICO- ÉPISTOLAIRE (CRITIQUE RHÉTORIQUE)..... | 67 |
| 2.4 | STRUCTURE ÉPISTOLAIRE..... | 68 |
| 2.5 | AUTRE STRUCTURE | 68 |
| 3 | EXÉGÈSE DE J.-N. ALETTI | 69 |
| 3.1 | UNE DÉMARCHE EXÉGÉTIQUE | 70 |
| 3.2 | ANALYSE DU TEXTE | 71 |
| 3.2.1 | <i>Fonction des informations communicationnelles</i> | <i>71</i> |
| 3.2.2 | <i>Structure du raisonnement argumentatif.....</i> | <i>72</i> |
| 3.2.3 | <i>Analyser la dispositio.....</i> | <i>72</i> |
| 3.2.4 | <i>Progression formelle.....</i> | <i>73</i> |
| 4 | ÉNUMÉRATION DES POINTS DIFFICILES POUR LA TRADUCTION | 74 |
| 4.1 | PREMIÈRE PARTIE INTRODUCTIVE | 74 |
| 4.2 | DEUXIÈME PARTIE INTRODUCTIVE..... | 76 |
| 4.3 | DÉCOUPAGE DU CORPS DE LA LETTRE | 77 |
| 4.4 | FORMULAIRE CONCLUSIF | 79 |
| 5 | CONCLUSION | 79 |
| | CHAPITRE 3 - PEUPLE NAWDA : UNE CULTURE DE TRADITION ORALE..... | 81 |
| 1 | SITUATIONS GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE | 82 |
| 2 | PEUPLE À FORTE COHÉSION SOCIALE | 84 |
| 2.1 | LE LIGNAGE, STRUCTURE DE BASE DE LA SOCIÉTÉ | 85 |
| 2.1.1 | <i>Patrilignage.....</i> | <i>85</i> |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.1.2 | <i>Classes d'âge</i> | 88 |
| 2.2 | STRUCTURE SOCIALE FONDÉE SUR LA RESPONSABILITÉ COLLECTIVE..... | 90 |
| 2.2.1 | <i>Autorité sociale</i> | 91 |
| 2.2.1.1 | Autorité des <i>gotiiba</i> | 91 |
| 2.2.1.2 | Autorité des <i>santba</i> | 92 |
| 2.2.2 | <i>Réalisation collective des tâches</i> | 93 |
| 2.2.2.1 | Définition | 93 |
| 2.2.2.2 | <i>Kpaturu</i> (équipe)..... | 94 |
| 1 | Relations entre les membres | 94 |
| 2 | Synergie dans l'équipe | 95 |
| 3 | USAGE DE LA PAROLE | 96 |
| 3.1 | DÉFINITION | 96 |
| 3.2 | ARME DES INITIÉS : LA PAROLE | 98 |
| 3.2.1 | <i>Le gotia : la parole comme pouvoir</i> | 99 |
| 3.2.2 | <i>Le Kpalma (ancien) : la parole maîtrisée</i> | 100 |
| 4 | DIFFÉRENTS MODES D'APPRENTISSAGE | 101 |
| 4.1 | MODÈLE FAMILIAL | 102 |
| 4.2 | MODÈLE D'ENTRAIDE | 103 |
| 4.3 | MODÈLE INITIATIQUE..... | 104 |
| 4.4 | FORMATIONS PROFESSIONNELLES..... | 105 |
| 4.5 | SANCTIONS ÉDUCATIVES..... | 105 |
| 5 | CONCLUSION | 106 |
| | SECTION II : SITUATION DE DÉPART, ÉVALUATION ET DIAGNOSTIC | 109 |
| | CHAPITRE 4 - MÉTHODE BARNWELL (THÉORIE ET PRATIQUE) | 111 |
| 1 | SOUBASSEMENTS THÉORIQUES | 111 |
| 1.1 | RÉSUMÉ DE LA THÉORIE DE NIDA ET TABER | 111 |
| 1.2 | INSPIRATION THÉORIQUE DE LA MÉTHODE BARNWELL | 113 |
| 1.3 | CONFIGURATION D'ÉQUIPE SELON NIDA ET TABER..... | 114 |
| 2 | CONFIGURATION DE L'ÉQUIPE DE TRADUCTION NAWDA SELON BARNWELL (1990) | 115 |
| 3 | TRADUIRE À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE | 119 |
| 4 | MÉTHODE DE TRADUCTION | 119 |
| 1° | PHASE DE TRADUCTION : « DÉGAGER LE SENS » | 119 |
| | <i>Étape 1 : Lecture découverte</i> | 120 |
| | <i>Étape 2 : Acquisition des connaissances extralinguistiques</i> | 120 |
| | <i>Étape 3 : Plan du texte</i> | 121 |
| | <i>Étape 4 : Analyse d'une unité compositionnelle à traduire</i> | 122 |
| 2° | PHASE DE TRADUCTION : « REFORMULER LE SENS »..... | 127 |
| | <i>Étape 5 : Transfert</i> | 127 |
| | <i>Étape 6 : Tests</i> | 129 |
| | <i>Étape 7 : Rédaction finale</i> | 130 |

| | |
|--|------------|
| 5 CONCLUSION | 130 |
| CHAPITRE 5 - ÉVALUATION DES FAIBLESSES | 133 |
| 1 ÉVALUATION DE LA PREMIÈRE TRADUCTION NAWDA DE LA LETTRE AUX GALATES | 133 |
| 1.1 COMMUNICATION ÉPISTOLAIRE | 135 |
| 1.1.1 <i>Identité des correspondants</i> | 135 |
| 1.1.2 <i>Énonciation</i> | 136 |
| 1.1.2.1 Situation épistolaire | 137 |
| 1.1.2.2 Introduction et réintroduction des correspondants | 138 |
| 1 1.1.2.2.1 Réintroduction de l'auteur | 138 |
| 2 1.1.2.2.2 Réintroduction des destinataires | 138 |
| 1.1.3 <i>Informations communicationnelles</i> | 139 |
| 1.1.3.1 Interpellation | 139 |
| 1.1.3.2 Expression du reproche | 140 |
| 1.1.4 <i>Salutations</i> | 142 |
| 1.2 RAISONNEMENT ARGUMENTATIF | 143 |
| 1.2.1 <i>Genres de discours</i> | 143 |
| 1.2.2 <i>Visée illocutoire</i> | 146 |
| 1.2.3 <i>Thème</i> | 146 |
| 1.2.4 <i>Information connue</i> | 147 |
| 1.2.5 <i>Thèse argumentative</i> | 147 |
| 1.2.6 <i>Antithèse</i> | 148 |
| 1.2.7 <i>Articulation entre un argument et son exemple</i> | 148 |
| 1.2.8 <i>Assermentation</i> | 149 |
| 1.3 SYNTAXE | 150 |
| 1.3.1 <i>Constituants syntaxiques</i> | 150 |
| 1.3.2 <i>Ordre des informations</i> | 150 |
| 1.3.3 <i>Proposition subordonnée relative</i> | 151 |
| 1.3.4 <i>Segmentation de phrases longues en phrases brèves</i> | 152 |
| 2 FAIBLESSES ISSUES DE L'UTILISATION DE LA MÉTHODE BARNWELL.... | 154 |
| 2.1 UTILISATION ÉCRITE DE LA PAIRE DE LANGUES | 154 |
| 2.2 TRADUIRE À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE | 155 |
| 2.3 ACQUISITION DES INFORMATIONS EXTRALINGUISTIQUES | 156 |
| 2.4 ANALYSE DES MACRO-ACTES DU TEXTE | 156 |
| 2.5 TITRES PORTEURS DE LA PROGRESSION LOGIQUE DES IDÉES | 156 |
| 2.6 ANALYSE D'UNE <i>UNITÉ COMPOSITIONNELLE</i> À TRADUIRE | 157 |
| 2.7 CORRECTIONS DES ÉBAUCHES DE TRADUCTION ET CONFIGURATION DE L'ÉQUIPE | 158 |
| 3 CONCLUSION | 159 |
| CHAPITRE 6 - DIAGNOSTIC SUR LES RAISONS DES FAIBLESSES..... | 161 |
| 1 TRADUIRE À PARTIR DE L'ÉCRIT | 161 |
| 1.1 LECTURE | 162 |
| 1.1.1 <i>Lecture en français</i> | 162 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 1.1.2 | <i>Lecture en nawdm</i> | 164 |
| 1.2 | RÉDACTION | 164 |
| 1.2.1 | <i>Difficultés grammaticales</i> | 165 |
| 1.2.2 | <i>Difficultés orthographiques</i> | 166 |
| 1.2.3 | <i>Difficultés lexicales</i> | 166 |
| 1.3 | INTERFÉRENCES ENTRE LES LANGUES DE TRAVAIL | 167 |
| 2 | ACQUISITION DES INFORMATIONS EXTRALINGUISTIQUES | 168 |
| 3 | ANALYSE DU PLAN | 169 |
| 3.1 | TITRES ET SOUS-TITRES | 169 |
| 3.2 | GENRE DE DISCOURS | 169 |
| 4 | ANALYSE D'UNE UNITÉ COMPOSITIONNELLE | 170 |
| 5 | TRADUIRE À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE | 171 |
| 6 | CONFIGURATION DE L'ÉQUIPE NAWDA DE TRADUCTION | 172 |
| 6.1 | PRATIQUE INDIVIDUELLE DE LA TRADUCTION | 173 |
| 6.2 | INTERVENTION CONSÉCUTIVE DES PARTICIPANTS | 174 |
| 6.3 | MODE DE COMMUNICATION INTERCULTUREL | 175 |
| 7 | TYPE DE FORMATION | 176 |
| 8 | CONCLUSION | 177 |
| | SECTION III : NOUVELLE MÉTHODE | 179 |
| | CHAPITRE 7 - UTILISATION DE L'INTERPRÉTATION | 181 |
| 1 | PISTE DE RECHERCHE : UTILISER L'INTERPRÉTATION ? | 181 |
| 1.1 | INTERPRÉTATION NATURELLE PRATiquÉE PAR LES NAWDBA AU REGARD DE LA <i>THÉORIE INTERPRÉTATIVE</i> | 182 |
| 1.1.1 | <i>Description de l'interprète</i> | 182 |
| 1.1.2 | <i>Visée et nature de l'interprétation</i> | 183 |
| 1.1.3 | <i>Qualité en interprétation : naturel, clarté et exactitude des informations</i> | 185 |
| 1.2 | QUELLES TECHNIQUES POUR INTERPRÉTER ? | 189 |
| 1.2.1 | <i>Écoute de l'interprète</i> | 189 |
| 1.2.2 | <i>Analyse du discours</i> | 190 |
| 1.2.3 | <i>Prise de notes</i> | 191 |
| 1.2.4 | <i>Efforts Attentionnels</i> | 192 |
| 2 | PISTE DE RECHERCHE : COMMENT FAIRE UNE ANALYSE ORALE ? | 194 |
| 2.1 | COMMENT ANALYSER ORALEMENT UNE LETTRE PAULINIENNE ? | 195 |
| 2.2 | COMMENT ANALYSER LE PLAN D'UNE LETTRE PAULINIENNE ? | 196 |
| 2.3 | COMMENT ANALYSER UNE SÉQUENCE ARGUMENTATIVE ? | 198 |
| 2.4 | COMMENT ANALYSER UNE UNITÉ COMPOSITIONNELLE ? | 199 |
| 2.4.1 | <i>Visualiser la structure dominante</i> | 200 |
| 2.4.2 | <i>Utiliser les cinq types de liages</i> | 200 |
| 3 | EXPÉRIMENTATIONS : UTILISER L'INTERPRÉTATION | 203 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.1 | LECTURE OU ÉCOUTE EN TRADUCTION ? | 203 |
| 3.2 | LES TRADUCTEURS NAWDBA SONT-ILS DE BONNS INTERPRÈTES ? | 205 |
| 3.3 | ÉCOUTE DE L'INTERPRÈTE | 206 |
| 3.3.1 | Écoute et concentration | 206 |
| | (1) Critères de qualité en interprétation naturelle | 207 |
| | (2) Critères de maladresse en interprétation naturelle | 207 |
| 3.3.2 | Concentration auditive | 208 |
| 3.4 | REPRÉSENTATION MENTALE | 210 |
| 3.4.1 | Construction d'une représentation mentale | 210 |
| 3.4.2 | Interprétations corrigées par l'analyse des représentations mentales..... | 212 |
| 4 | EXPÉRIMENTATIONS : QUELLE PRISE DE NOTES ? | 213 |
| 4.1 | ÉCOUTE SEULE | 213 |
| 4.2 | ÉCOUTE + PRISE DE NOTES | 214 |
| 4.3 | ÉCOUTE + IMAGE..... | 215 |
| 4.3.1 | Écoute sans image | 215 |
| 4.3.2 | Écoute + image unique | 215 |
| 4.3.3 | Écoute + images de la structure narrative..... | 216 |
| 4.3.4 | Écoute + images nawdba..... | 216 |
| 4.4 | EFFORTS ATTENTIONNELS | 217 |
| 4.5 | ÉCOUTE + VISUALISATION DE LA STRUCTURE THÉMATIQUE DU TEXTE | 218 |
| 4.6 | « GESTES » PERCEPTIFS : SONT-ILS À CONSIDÉRER ? | 218 |
| 4.6.1 | Les deux groupes produisent-ils un même degré de rétention des informations ? | 220 |
| 4.6.2 | Visualisation schématique et rétention des informations pour le groupe auditif ? | 220 |
| 4.6.3 | Chaque interprète devrait-il produire son propre schéma ? | 221 |
| 4.6.4 | Quel schéma collectif ? | 222 |
| 5 | EXPÉRIMENTATIONS : COMMENT ANALYSER ORALEMENT LE TEXTE ? | 222 |
| 5.1 | ÉCOUTE + VISUALISATION DE LA STRUCTURE NARRATIVE + QUESTIONS..... | 223 |
| 5.2 | ÉCOUTE + VISUALISATION DE LA MACROSTRUCTURE + QUESTIONS..... | 224 |
| 5.3 | ÉCOUTE + ANALYSE DU PACTE DE LECTURE..... | 226 |
| 5.4 | ANALYSE D'UNE UNITÉ COMPOSITIONNELLE..... | 227 |
| 5.5 | TERMES SPÉCIALISÉS, NOTIONS INCONNUES ET NOMS PROPRES | 232 |
| 6 | GESTION DES PAUSES ENTRE LES ÉCOUTES DU TEXTE..... | 234 |
| 6.1 | CONTENU DE LA PAUSE..... | 234 |
| 6.1.1 | Gestion libre de la pause | 234 |
| 6.1.2 | Pause active | 235 |
| 6.1.3 | Pause 2 et « gestes » perceptifs..... | 235 |
| 6.2 | TEMPS DE PAUSE | 236 |
| 6.2.1 | Pas de temps de pause..... | 237 |
| 6.2.2 | Temps de pause inférieur au temps d'écoute..... | 237 |
| 6.2.3 | Temps de pause supérieur au temps d'écoute | 237 |
| 6.2.4 | Temps de pause égal au temps d'écoute..... | 237 |
| 7 | CONCLUSION | 238 |

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE 8 - PARAMÉTRAGES POUR UNE TRADUCTION CULTURELLEMENT ADAPTÉE | 239 |
| 1 MODÈLE DE FORMATION EN INTERPRÉTATION-TRADUCTION | 239 |
| 1.1 PISTE DE RECHERCHE : MODÈLE D'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL | 239 |
| 1.1.1 <i>Approche pédagogique adaptée au groupe expérimental</i> | 240 |
| 1.1.1.1 Interactions entre intervenants..... | 240 |
| 1 1.1.1.1.1 Rapports de places..... | 241 |
| 2 1.1.1.1.2 Comportements non verbaux | 241 |
| 1.1.1.2 Travail de groupe..... | 242 |
| 1.1.1.3 Organisation des séances de travail | 242 |
| 1.1.1.4 <i>Base théorico-méthodologique utile au groupe expérimental</i> | 244 |
| 1.1.2 <i>Choix raisonné de textes</i> | 245 |
| 1.1.3 <i>Évaluation positive</i> | 246 |
| 1.2 EXPÉRIMENTATIONS..... | 246 |
| 1.2.1 <i>Répartition des tâches</i> | 246 |
| 1.2.2 <i>Pédagogie</i> | 248 |
| 1.2.2.1 Phase préparatoire | 248 |
| 1.2.2.2 Déroulement d'une séance | 249 |
| 1.2.2.3 Normes relationnelles..... | 249 |
| 1.2.3 <i>Codes non verbaux</i> | 250 |
| 1.2.4 <i>Observations</i> | 251 |
| 2 INTERPRÉTER À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE..... | 253 |
| 2.1 PISTES DE RECHERCHE | 254 |
| 2.1.1 <i>Traitements cognitifs</i> | 254 |
| 2.1.2 <i>Répétition d'une information</i> | 255 |
| 2.1.3 <i>La production d'inférences</i> | 256 |
| 2.2 CRITÈRES DE CLASSIFICATION DES VERSIONS FRANÇAISES UTILISÉES..... | 256 |
| 2.2.1 <i>Visée d'une traduction</i> | 257 |
| 2.2.2 <i>Classifier selon huit ajustements</i> | 259 |
| 2.2.3 <i>Classification selon quatre types de traduction</i> | 261 |
| 2.2.4 <i>Critère de sélection d'une version fonctionnelle</i> | 262 |
| 2.3 EXPÉRIMENTATIONS..... | 263 |
| 2.3.1 <i>Nombre et combinaisons de versions</i> | 263 |
| 2.3.1.1 Une version..... | 263 |
| 2.3.1.2 Deux versions fonctionnelles | 265 |
| 2.3.1.3 Deux versions : fonctionnelle et formelle | 266 |
| 2.3.1.4 Quelle version formelle (TOB) ou (NSB) ?..... | 266 |
| 2.3.2 <i>Ordre d'écoute des versions</i> | 267 |
| 3 ACQUISITION DES CONNAISSANCES EXTRALINGUISTIQUES | 267 |
| 3.1 EXAMEN DE LA TECHNIQUE BARNWELL (1990)..... | 268 |
| 3.2 ÉCOUTE OU RÉORGANISATION DES INFORMATIONS EXTRALINGUISTIQUES ?..... | 269 |
| 3.2.1 <i>Présentation des informations extralinguistiques aux apprenants</i> | 269 |
| 3.2.2 <i>Réorganisation des informations extralinguistiques</i> | 269 |
| 4 CORRECTIONS | 271 |

| | | |
|-----------------|---|------------|
| 5 | RESTRUCTURATION DE L'ÉQUIPE DE TRADUCTION..... | 273 |
| 5.1 | PISTES DE RECHERCHE | 273 |
| 5.2 | EXPÉRIMENTATIONS..... | 274 |
| 5.2.1 | <i>Premier essai de reconfiguration de l'équipe de traduction</i> | 274 |
| 5.2.2 | <i>Deuxième essai de reconfiguration d'équipe</i> | 276 |
| 5.2.3 | <i>Troisième essai de reconfiguration d'équipe</i> | 278 |
| 6 | CONCLUSION | 282 |
| | CHAPITRE 9 - ÉVALUATION DES RÉSULTATS ET CONCLUSIONS | 285 |
| 1 | MÉTHODE DE TRADUCTION INTERPRÉTATION-TRADUCTION..... | 285 |
| 1 ^{RE} | PHASE : CONNAISSANCES DE BASE | 287 |
| | <i>Étape 1 : Formation en interprétation consécutive</i> | 287 |
| | <i>Étape 2 : Contexte extralinguistique</i> | 287 |
| | <i>Étape 3 : Configuration pragmatique du texte</i> | 289 |
| | <i>Étape 4 : Schémas séquentiels</i> | 291 |
| 2 ^E | PHASE : ÉCOUTE EXPERTE | 291 |
| | <i>Étape 5 : Découverte du texte à traduire</i> | 292 |
| | <i>Étape 6 : Écoute d'une unité compositionnelle à traduire</i> | 292 |
| 3 ^E | PHASE : REFORMULATION | 293 |
| | <i>Étape 7 : Interprétation consécutive</i> | 293 |
| | <i>Étape 8 : Écoute collective</i> | 293 |
| | <i>Étape 9 : Traduction</i> | 294 |
| | <i>Étape 10 : Corrections</i> | 295 |
| | <i>Étape 11 : Saisie informatique</i> | 297 |
| | <i>Étape 12 : Vérification de la traduction</i> | 297 |
| | <i>Étape 13 évaluation finale</i> | 297 |
| 2 | ÉVALUATION DES RÉSULTATS | 297 |
| 2.1 | IDENTIFICATION DU GENRE ÉPISTOLAIRE | 298 |
| 2.1.1 | <i>Indices énonciatifs</i> | 298 |
| 2.1.2 | <i>Salutation</i> | 301 |
| 2.1.3 | <i>Signature</i> | 302 |
| 2.2 | DIVERS CONTRESENS | 305 |
| 2.2.1 | <i>Intention communicationnelle mal comprise</i> | 305 |
| 2.2.2 | <i>Reproche incompris</i> | 306 |
| 2.2.3 | <i>Participe présent</i> | 307 |
| 2.3 | PRÉMISSE | 308 |
| 2.4 | ANTITHÈSE..... | 310 |
| 2.5 | APOSTROPHE | 311 |
| 2.6 | CONNECTEURS ARGUMENTATIFS | 312 |
| 2.6.1 | <i>Connecteur « l' saa » (d'autre part)</i> | 313 |
| 2.6.2 | <i>Locution « kpay-n » (voyez / voici)</i> | 314 |
| 2.7 | EXEMPLE SCRIPTURAIRE | 316 |
| 2.8 | MODALISATION..... | 318 |
| 2.9 | INTRODUCTION D'UNE DÉCLARATION SOLENNELLE | 319 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 3 | CONCLUSION | 321 |
| | CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 323 |
| | ANNEXES..... | 331 |
| 1 | ADAM, LINGUISTIQUE TEXTUELLE : RÉSUMÉ D'UN COURS | 331 |
| 1.1 | RELATION ENTRE TEXTE ET DISCOURS..... | 331 |
| 1.2 | DÉFINITION DU TEXTE..... | 332 |
| | <i>Texte : une configuration pragmatique.....</i> | 333 |
| | <i>Texte : une suite de propositions complexes et hiérarchisées.....</i> | 334 |
| 2 | LECTURE OU ÉCOUTE ?..... | 335 |
| 3 | COURS : MÉCANISMES COGNITIFS DE COMPRÉHENSION | 335 |
| 3.1 | SCHÉMA (1)..... | 336 |
| 3.2 | SCHÉMA (2)..... | 337 |
| 4 | CRITÈRES DE QUALITÉ EN INTERPRÉTATION NATURELLE..... | 337 |
| 5 | CRITIQUE DES ERREURS EN INTERPRÉTATION NATURELLE | 341 |
| 6 | ANALYSE COMPARATIVE D'UNE TRADUCTION ET D'UNE INTERPRÉTATION | 343 |
| 6.1 | EXPÉRIMENTATION : RELEVER LES QUALITÉS..... | 343 |
| 6.2 | EXPÉRIMENTATION : RELEVER LES ERREURS..... | 345 |
| 7 | ENTRAÎNEMENT À INTERPRÉTER AVEC CLARTÉ, NATUREL ET EXACTITUDE | 346 |
| 8 | MEILLEUR ANGLE D'ÉCOUTE | 348 |
| 9 | CARTE DES VOYAGES DE L'APÔTRE PAUL | 349 |
| 10 | MIMES ET REPRÉSENTATION MENTALE | 350 |
| 11 | HISTOIRE ET REPRÉSENTATION MENTALE | 351 |
| 12 | CORRIGER UNE REPRÉSENTATION MENTALE | 352 |
| 13 | ÉCOUTE SEULE (SANS PRISE DE NOTES)..... | 354 |
| 14 | ÉCOUTE + PRISE DE NOTES INDIVIDUELLE | 354 |
| 15 | ÉCOUTE (SANS IMAGE) | 357 |
| 16 | ÉCOUTE + IMAGE DU POINT CULMINANT | 357 |
| 17 | ÉCOUTE + IMAGES DE LA STRUCTURE NARRATIVE..... | 359 |
| 18 | ÉCOUTE + IMAGE NAWDA UNIQUE..... | 364 |
| 19 | ÉCOUTE + IMAGES NAWDBA DU SCHÉMA NARRATIF | 367 |
| 20 | ÉCOUTE + SCHÉMA THÉMATIQUE DU TEXTE..... | 369 |
| 21 | « GESTES » PERCEPTIFS ET DEGRÉ DE MÉMORISATION..... | 372 |
| 22 | SCHÉMAS INDIVIDUELS ?..... | 373 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 23 | <i>PACTE DE LECTURE, L'ÉPISTOLAIRE ET LA RHÉTORIQUE</i> | 377 |
| 24 | <i>LETTRÉ AUX GALATES : STRUCTURE DE LA SÉQUENCE ARGUMENTATION</i> | 379 |
| 25 | <i>INTERPRÉTER À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE</i> | 380 |
| 25.1 | ORDRE DES PHRASES ET DES PROPOSITIONS | 380 |
| 25.2 | DÉCOUPAGE D'UNE LONGUE PHRASE GRECQUE | 380 |
| 25.3 | VERSION FONCTIONNELLE | 381 |
| 25.4 | DEUX VERSIONS (FONCTIONNELLE ET FORMELLE) | 385 |
| 26 | <i>ORDRE D'ÉCOUTE DES VERSIONS</i> | 387 |
| 26.1 | TROIS VERSIONS (FORMELLE ET FONCTIONNELLE) | 387 |
| 26.2 | TROIS VERSIONS (FONCTIONNELLE ET FORMELLES-FONCTIONNELLES) | 390 |
| 27 | <i>INTRODUCTIONS À LA LETTRE AUX GALATES</i> | 392 |
| 27.1 | BIBLE FRANÇAIS COURANT | 392 |
| 27.2 | BIBLE DU SEMEUR | 393 |
| 28 | <i>EXTRAITS DES TRADUCTIONS T. 1 ET T. 2</i> | 393 |
| 28.1 | EXTRAIT 1. 1-5 | 394 |
| 28.2 | EXTRAIT 4. 20 | 397 |
| 28.3 | EXTRAIT 4. 21 | 398 |
| 28.4 | EXTRAIT 5. 1 | 399 |
| 28.5 | EXTRAIT 3. 1-5 | 400 |
| 28.6 | EXTRAIT 3. 7-9 | 403 |
| 28.7 | EXTRAIT 3. 5-6 | 405 |
| 28.8 | EXTRAIT 1. 6-7 | 406 |
| 28.9 | EXTRAIT 5. 2 | 408 |
| 29 | <i>EXTRAITS - LETTRE AUX GALATES GREC KOINÈ-FRANÇAIS</i> | 408 |
| 29.1 | EXTRAIT 1. 6-12 | 408 |
| 29.2 | EXTRAIT 6. 11-18 | 409 |
| | INDEX DES TABLEAUX | 411 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 413 |

INTRODUCTION

1 DESCRIPTION DU CAS ÉTUDIÉ

Curieuse de connaître le travail de la traduction de la Bible vers des langues de tradition orale, j'ai effectué en 1993 un premier séjour auprès d'une équipe de traducteurs de nationalité togolaise, natifs de l'ethnie nawda située au nord du Togo dans la région de Doufelgou¹. Ils avaient traduit les trois *Évangiles* synoptiques² et ma mission était de vérifier leur traduction des passages parallèles à ces trois livres. Au terme de cette activité, ils m'ont proposé d'être leur linguiste-exégète de référence pour la traduction des autres livres du *Nouveau Testament*. Ils œuvraient dans le cadre de l'Association pour la Sauvegarde et le Développement du Nawdm (ASDN), leur langue. A une échelle plus large, leur projet de traduction était en partenariat avec une ONG, SIL International (Partners in Language Development), spécialisée dans les recherches appliquées en linguistique, ethnologie et traduction de la Bible. J'ai accepté leur offre, j'ai postulé auprès de SIL et en décembre 95 j'ai été affectée à ce projet de traduction. Au terme d'un an et demi d'immersion dans le milieu nawda réservé à l'apprentissage de la langue et de la culture puis sanctionné par un examen, j'ai été rattachée à cette équipe en qualité de linguiste-exégète.

Le contrat que cette équipe avait passé avec l'ASDN et SIL stipulait la production de traductions qui offriraient aux récepteurs une excellente compréhension du sens contenu dans le texte d'origine³. La qualité de la reformulation du texte était définie selon le degré d'exactitude des informations et l'expression naturelle en langue nawdm. Ces traducteurs avaient suivi une formation basée sur une méthode de traduction élaborée par Barnwell (1990), et fondée sur la base des théories de traduction de Nida et Taber (1971)⁴ et de Beekman et Callow⁵. Cette formation de base avait été complétée par des stages et séminaires de traduction, de linguistique, d'ethnologie et d'informatique proposés par SIL.

Cette équipe présente trois particularités non dépourvues d'intérêt. Sa première originalité est de traduire à partir de trois langues, le grec koinè, le français et le nawdm, sans maîtriser l'une d'elle. En effet, ne connaissant pas le grec koinè, ils traduisent à partir

¹ Voir la carte du Togo, p. 83.

² Ce sont les Évangiles de *Matthieu*, *Marc* et *Luc*.

³ Katharine BARNWELL. *Manuel de traduction biblique*. p. 12. « Une traduction orientée vers l'expression du sens est une traduction qui essaie d'exprimer le sens exact du message original d'une manière naturelle dans la deuxième langue. [...]. 'Traduction dynamique' : son but est de susciter chez l'auditeur ou le lecteur la même réaction et de le conduire à la même action que l'aurait fait l'original. »

⁴ Eugene A. NIDA et Charles R. TABER. *La traduction : théorie et méthode*.

⁵ John BEEKMAN and John C. CALLOW. *Translating the Word of God*.

de plusieurs versions françaises et avec l'aide d'un linguiste-exégète⁶. La deuxième est de travailler sur deux langues antinomiques. La langue source première, dite ancienne, n'est plus parlée depuis des siècles. Seule sa forme écrite a perduré. Elle rencontre la langue de traduction transmise de génération en génération sous sa forme orale et dont l'écrit est à ses balbutiements. La troisième particularité est leur méthode de traduction. Ces traducteurs vivant dans un contexte à tradition orale et plurilingue sont exercés à une pratique intuitive et naturelle de l'interprétation mais pour traduire un quelconque texte ils ne tiennent pas compte de ce savoir-faire. Ils suivent une méthode fondée sur l'utilisation écrite des langues de travail.

Un bref historique de leur traduction des lettres pauliniennes aide à comprendre les difficultés qu'ils ont rencontrées et leur ténacité. Il met aussi en lumière leurs motivations pour mener leur projet à terme. Leur premier essai de traduction d'un écrit paulinien, la *Lettre aux Galates*, date de 1991. Mais face à la difficulté de ce texte argumentatif, ce projet est resté en suspens. Ils ont préféré travailler sur des livres narratifs et poétiques. En 2000 puis en 2005, ils ont tenté un deuxième puis un troisième essai de traduction de la *Lettre aux Galates*. Ces tentatives ont connu le même sort que la première : les personnes compétentes⁷ pour accepter ou refuser une traduction les ont rejetées. Étant trop formelles⁸ elles ne restituaient pas avec fidélité le discours de l'auteur.

Malgré ce problème, les compétences de cette équipe n'ont pas été remises en question par SIL ou ASDN, car elle avait traduit plusieurs livres de la Bible avec succès dont les *Psaumes*, le livre des *Actes des Apôtres* ou encore les *Évangiles*. Il est cependant à préciser que l'un d'eux, l'*Évangile de Jean*, avait aussi occasionné des difficultés de traduction. Travaillant à l'époque avec cette équipe, j'avais diagnostiqué que leur principale faiblesse portait sur le transfert en nawdm de la structure narrative de ce texte. Nous avons donc entrepris des recherches en linguistique textuelle portant sur la structure du discours narratif en nawdm⁹. Celles-ci ont d'ailleurs été présentées sous la forme d'un mémoire de DEA (Ballarin : 1999). Suite à ces travaux la traduction de l'*Évangile de Jean* a été considérablement améliorée. La solution pour les lettres pauliniennes nous a alors paru évidente : faire des recherches sur la structure de discours argumentatifs nawdm. Ce fut pour moi le début d'études doctorales. Cependant, l'échec cuisant de la traduction de la *Lettre*

⁶ Exégète : issu du grec eksêgêtês (interprète), ce terme désignait dans le monde hellénistique une personne qui interprétait les rêves, les augures, les présages. A partir du Moyen Âge, l'exégète était un commentateur de textes antiques dont la Bible. Ce sens demeure même s'il est élargi à toute « Analyse interprétative d'un texte de la pensée d'un auteur » (<http://www.cnrtl.fr/définition/exégèse>).

⁷ À différentes étapes de la traduction d'un texte, les personnes sont : les traducteurs, les réviseurs, les évaluateurs et le conseiller en traduction.

⁸ « Une traduction orientée vers la correspondance formelle est une traduction qui suit d'autant plus près que possible les mots et les structures de la langue du message original. » Katharine BARNWELL. Op.cit. p. 12.

⁹ Nous avons notamment participé à un séminaire de cinq semaines dirigé par Stephen H. Levinsohn : « *Translations for Discourse Features* ».

aux *Galates* en 2005 a remis en question l'orientation de nos recherches. Une analyse plus approfondie des causes qui ont permis d'améliorer la traduction de l'*Évangile de Jean* nous a permis d'avoir un regard plus critique sur l'utilité de nos travaux en grammaire textuelle. Ces traducteurs avaient certes acquis une maîtrise des composantes d'un récit puisque la qualité de la traduction avait progressé. Toutefois, les erreurs n'avaient pas proportionnellement diminué. Le seul changement était leur capacité à s'autocorriger. Ainsi, l'amélioration de la traduction provenait seulement de leur nouvelle aptitude à enrayer leurs fautes. A partir de ce constat, nous avons supposé que la recherche de la structure argumentative en langue nawdm ne solutionnerait pas le problème de littéralité dans la traduction des lettres pauliniennes. Nous avons donc préféré orienter notre questionnement vers d'autres pistes telles que la méthode de traduction utilisée et les difficultés spécifiques à la *Lettre aux Galates*.

2 HYPOTHÈSES ET PISTES DE RECHERCHE

L'objectif initial de ces recherches était de lever le voile sur le paradoxe que ce groupe de traducteurs présentait. Bien que formés pour faire une traduction des lettres pauliniennes orientée vers le récepteur, dite à équivalence fonctionnelle ou dynamique¹⁰, ils produisaient une traduction orientée vers le texte source, dite formelle¹¹. Pour comprendre cette contradiction, nous avons d'abord identifié les types de littéralité présents dans les textes traduits. Ceux-ci portaient essentiellement sur les structures des genres épistolaire et argumentatif et sur les indices d'énonciation. Nous avons donc pensé que les récepteurs ne comprenaient pas la lettre car le transfert des composantes des macro-actes du discours¹² d'une langue à l'autre était formel. Or il devrait être à équivalence fonctionnelle. Cette découverte a suscité le questionnement suivant : quels étaient les facteurs qui occasionnaient ces difficultés linguistiques dans la traduction des lettres pauliniennes en nawdm ? Cette question nous a amenée à explorer le texte à traduire, la culture nawda et la manière dont cette équipe de traducteurs utilisait sa méthode de traduction. Ces éléments renfermaient-ils des causes potentielles au problème d'organisation textuelle présent dans le texte traduit ?

Un diagnostic global a mis à jour deux difficultés. La première concernait le texte à traduire. Le raisonnement de l'auteur était complexe et les différents commentaires exégétiques de référence présentaient des divergences. Une difficulté de nature exégétique était donc présente et gênait probablement l'interprétation des traducteurs. La deuxième

¹⁰ Une définition de ce terme est donnée dans la note de bas de page n° 3.

¹¹ Une définition de ce terme est donnée dans la note de bas de page n° 8.

¹² Nous retenons la définition que donne Adam (1999 : 79) : « *Comprendre un texte, pourquoi, pour accomplir quel but, quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit ? Comprendre l'action langagière engagée (macro-acte de discours implicite ou explicite), c'est une autre façon de résumer un texte et donc de l'interpréter dans sa globalité.* »

concernait la méthode de traduction. La manière dont cette équipe l'appliquait contrariait certains traits culturels nawdba, comme par exemple, l'approche écrite du métier de traducteur dans un contexte de tradition orale. A partir de ces deux pistes de réflexion, nous avons formulé l'hypothèse que le transfert formel de la macrostructure de la *Lettre aux Galates* était un problème de surface qui en cachait un autre plus profond. Celui-ci se situait en amont de la traduction, c'était celui de la compréhension du texte à traduire. Cette hypothèse globale nous a conduite à ne plus considérer le texte comme élément central de la traduction, mais le traducteur. De cet angle de vue, deux questions étaient fondamentales. Quels étaient les paramètres culturels qui conditionnaient les traducteurs nawdba ? Et quels étaient les processus cognitifs de compréhension qu'ils mettaient en œuvre pour traduire ? Ces questionnements nous orientaient vers deux pistes de recherches. Quelle méthode de traduction serait appropriée à ces traducteurs en contexte d'oralité ? Quelle serait l'analyse textuelle qui leur faciliterait la compréhension et donc l'interprétation du raisonnement paulinien ?

Pour vérifier cette hypothèse globale, répondre à ces questionnements, puis tenter de trouver des pistes de solution, nous avons suivi une démarche empirique. Et la réflexion échafaudée s'est construite progressivement à partir d'une définition simple¹³ de la traduction : elle est une action complexe produite à partir d'un certain nombre de stratégies.

Au cours de nos expérimentations, les repères qui ont jalonné la réflexion étaient issus de différents domaines scientifiques. Vu l'originalité et la spécificité de ce cas étudié, nous avons, d'une part, besoin de modèles théoriques en traduction sans pour autant nous enfermer dans la mise en application d'une seule théorie autre que celle de Nida. D'autre part, pour répondre au besoin de la formation des traducteurs nawdba, il nous fallait puiser des idées méthodologiques sans pour autant appliquer une formation en traduction déterminée, car il était seulement nécessaire de compléter et d'adapter les formations auxquelles ils avaient accès.

Deux ouvrages ont répondu à nos critères sans nous cloisonner dans des cadres théorique ou de formation, les manuels pédagogiques de Gile (2005 et 2011) : *La traduction. La comprendre, l'apprendre*, et *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. L'intérêt de ce modèle descriptif pour nos travaux provenait de son orientation synthétique et hétéroclite qui traite de manière équilibrée les différents aspects de la traduction et de l'interprétation. Il nous offrait une plateforme traductologique qui nous permettait d'aborder le processus de traduction sous l'angle de quatre concepts clés : *Interprétation, Décisions, Ressources, Contraintes* (IDRC framework). Il nous a été ainsi

¹³ Daniel GILE. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. p. 230-231 : « From the Translator's (and student's) viewpoint, Translation is essentially a form of action on a Text which leads to the production of another Text. Such action does not unfold at random and in a vacuum. It has a direction (or skopos in Vermeer's words), which is determined by the pursuit of certain objectives (generally communication objectives in a certain context), and is conducted with certain resources and under certain constraints. »

possible d'explorer plusieurs théories sur la base de leurs apports respectifs et de les utiliser dans une relation de complémentarité. Cette démarche nous a permis de ne puiser que les éléments théoriques nécessaires à l'avancée de nos recherches sans dévier de notre objectif. Ainsi, le processus de traduction en nawdm du texte paulinien a été envisagé comme une action complexe analysable à partir de l'évaluation d'une lettre traduite. Le diagnostic des difficultés constatées nous a conduit à explorer des Ressources et des Contraintes qui étaient spécifiques à cette équipe de traduction. Puis, à partir des éléments identifiés, la recherche de solutions a été appréhendable en termes de Décisions appropriées.

Cette démarche, guidée par la logique empirique de l'IDRC, a rendu possible l'articulation entre plusieurs sources d'inspiration théoriques : en traductologie, en compréhension de texte et en linguistique textuelle. Ainsi, l'apport de nos travaux a été pratique à travers la proposition d'une méthode appropriée au profil des traducteurs nawdba, alliant interprétation et traduction et suggérant une formation rapide à sa mise en application. Par cette solution possible nous avons désiré répondre au besoin de cette équipe de traducteurs : enrayer le problème initialement posé et surmonter la complexité de la situation que représentait la traduction des lettres pauliniennes en nawdm.

Pour effectuer nos recherches, nous avons au départ sélectionné un corpus de lettres pauliniennes dans lequel il était possible de mettre en exergue, selon leur pertinence, de multiples exemples épars. Mais au fil de la rédaction, nous avons jugé plus judicieux de limiter notre choix à la seule *Lettre aux Galates* car elle rassemble les différentes difficultés identifiées dans l'une ou l'autre des lettres traduites par cette équipe. Pour eux, elle est donc représentative de l'ensemble des écrits pauliniens.

3 PRÉSENTATION DES CHAPITRES

La section I introduit la tâche et le groupe. Elle débute par un parcours historique de la traduction biblique (Chapitre 1). Elle décrit ensuite les caractéristiques de la *Lettre aux Galates* de Saül de Tarse (Chapitre 2). Elle présente enfin les bénéficiaires de la traduction, le peuple nawda, afin de mieux appréhender le contexte culturel dans lequel ces traducteurs travaillent (Chapitre 3).

La section II décrit le contexte initial de la traduction des lettres pauliniennes par l'équipe nawda. Elle présente la situation de départ : la méthode Barnwell (1990) telle que ces traducteurs l'ont utilisée (Chapitre 4). Elle est suivie d'une évaluation de la *Lettre aux Galates* traduite en 2005 et d'observations faites à partir des résultats obtenus : nous avons constaté que plusieurs faiblesses provenaient de leur manière de traduire (Chapitre 5). Enfin, les difficultés repérées sont diagnostiquées afin d'en comprendre les raisons (Chapitre 6). L'intérêt de cette analyse se trouve dans la particularité de ce cas de figure. Il nous a paru en effet intéressant de voir quel était le fruit du travail de cette équipe de traducteurs, issus

d'une culture plurilingue fondée sur l'oralité, qui a choisi d'utiliser une méthode basée sur une approche écrite pour traduire un texte argumentatif antique.

La section III présente les pistes de recherche explorées pour enrayer les faiblesses diagnostiquées. La principale est l'utilisation de l'interprétation pour traduire (Chapitre 7). Nous examinons aussi plusieurs traits culturels propres aux Nawdba. L'entraide¹⁴ nous a inspirée l'idée de remplacer la pratique individuelle de la traduction par la traduction collective. Les modes d'apprentissages traditionnels ont été le socle de notre communication, de notre pédagogie et de notre travail avec le groupe expérimental (Chapitre 8). Il était constitué de dix nawdba universitaires dont le niveau d'étude est master ou licence III et n'ayant pas reçu de formation en traduction. Enfin (Chapitre 9), une interprétation-traduction collective de la *Lettre aux Galates* a été faite puis confrontée à la traduction effectuée en 2005. Cette évaluation comparative montre que les Nawdba étaient en mesure de produire une traduction de qualité de cette lettre difficile. Il suffisait de leur communiquer un savoir-faire en interprétation-traduction qui corresponde à leur identité culturelle. Celui-ci est décrit dans la première partie du chapitre 9.

En conclusion de nos travaux nous établissons plusieurs rapprochements entre ce cas spécifique de traducteurs et des situations similaires présentes dans l'histoire de la traduction biblique.

¹⁴ Ce terme est défini au [Chapitre 3, 2.2.2.2. Kpaturu](#). En résumé, l'entraide nawda est la réalisation d'une tâche collective dans laquelle chaque intervenant a conscience que le résultat obtenu est en partie déterminé par la qualité de son intervention.

SECTION I : PRÉSENTATION DE LA TÂCHE ET DU GROUPE

La section I débute par un parcours historique de la traduction biblique (Chapitre 1). Elle expose ensuite les caractéristiques du texte qui avait résisté à la traduction en 2005, la *Lettre aux Galates* de Saül de Tarse (Chapitre 2). Elle présente enfin les bénéficiaires de la traduction, les Nawdba, afin de mieux comprendre le contexte culturel dans lequel cette équipe de traducteurs travaille (Chapitre 3).

CHAPITRE 1 - INTRODUCTION À LA TRADUCTION DE LA BIBLE

Dans sa configuration actuelle, la Bible est un recueil constitué par la compilation progressive¹⁵ de ses livres. Leurs rédactions, leurs sélections puis leurs dispositions témoignent de la mise par écrit d'une identité judéo-chrétienne qui s'est construite au cours des siècles (Guillet, 1984 : 55)¹⁶. Une caractéristique de cette œuvre, particulièrement intéressante pour nos travaux, est son mode de transmission d'un peuple à un autre et d'une époque à la suivante. Il s'est effectué par le transfert de son contenu d'une langue à une autre. Ainsi, l'histoire de la Bible est indissociable de celle de ses traductions.

Ce chapitre propose un parcours historique de la traduction biblique : il permettra de mettre en évidence les tenants et les aboutissants d'une première traduction de cette œuvre dans une langue africaine à tradition orale. Cet itinéraire est précédé d'une présentation des principaux choix de transposition des titres *Bible* et *Nouveau Testament*. Puis il progresse de l'Antiquité au XXI^e siècle par la description de moments clés de la traduction biblique qui sont instructifs pour l'équipe nawda.

1 TITRES

L'histoire des traductions des titres, *Bible* et *Nouveau Testament* est didactique pour des personnes qui effectuent le tout premier transfert de cette œuvre dans une langue donnée.

1.1 *Bible*

L'appellation actuelle de cette œuvre plurielle, la *Bible*, est une translittération qui s'est imposée au Moyen Âge. Selon les uns elle vient de l'étymologie grecque « *ta biblia* » (les livres) et désigne la compilation d'un ensemble de livres à exploiter comme une bibliothèque (Qumrân : 11)¹⁷. Selon Duchet-Suchaux et Yves Lefèvre (1998 : 18)¹⁸ « *Biblia* » est au cas ablatif du substantif féminin singulier latin *Bibliae*, à ne pas confondre avec le neutre pluriel grec « *ta Biblia* ». Selon ces auteurs, la désinence *Bible* résulterait de l'évolution sémantique de *Bibliae*.

¹⁵ Pour plus d'information, voir : Aux origines de la Bible, coédition : *le Monde de la Bible*, Bayard, 2007. Cette compilation d'articles permet au lecteur d'avoir une vue globale de la problématique liée à la constitution de la Bible à travers l'histoire.

¹⁶ Jacques GUILLET. « La Bible à la naissance de l'église ». In Claude MONDÉSERT (dir.). *Le monde grec ancien et la Bible*.

¹⁷ Michael WISE, Martin ABEGG, Edward COOK. *Les manuscrits de la mer Morte*.

¹⁸ Monique DUCHET-SUCHAUX et Yves LEFEVRE. « Les noms de la Bible ». *Le Moyen âge et la Bible*. Pierre RICÉ et Guy LOBRICHON (dir.).

L'origine de ce corpus de livres est indiquée par Esdras, un scribe hébreu, « [...] après l'exil et l'incendie des livres de la Loi par les Chaldéens, [...] une fois les Juifs rentrés à Jérusalem, Esdras corrigea les textes corrompus de la Loi, et constitua en vingt-deux livres l'ensemble de l'Ancien Testament, pour qu'il y eût autant de livres que de lettres de l'alphabet [hébreu]¹⁹. ».

A l'époque hellénistique, le titre *Tanakh*²⁰ a été pour la première fois traduit par le terme neutre grec « *ta biblia* » (les livres), l'acronyme n'a pas été conservé. Par contre, les premières traductions latines ont explicité le sens de ce titre. Par exemple, les traducteurs Jérôme²¹ ou Isidore de Séville²², bien que de siècles différents, ont tous deux choisi pour titre *bibliotheca*, car ils concevaient cette œuvre comme étant une collection de livres : « *bibliotheca Veteris Testamenti*²³ ». Isidore semble s'être appuyé sur l'origine de la compilation de différents livres en un seul recueil quand il explique qu'Esdras « *reconstitua, sous l'inspiration de l'Esprit divin, l'ensemble de l'Ancien Testament (bibliotheca Veteris Testamenti)*²⁴ ». Duchet-Sucieux et Lefèvre (1998 : 13) se basant sur le sens premier de « *Bibliotheca* » observent qu'Isidore a considéré la Bible « *sous son aspect matériel* ». Gilbert (1995 : 19) fait une analyse plus approfondie du choix d'Isidore. Son avis est qu'il résulte de la compréhension qu'il avait de la fonction de la Bible. Son but était d'inviter les lecteurs à utiliser cette œuvre comme on exploite une bibliothèque²⁵. Ne pas l'étudier en qualité d'ouvrage fondateur d'une idéologie religieuse mais partir en quête des unités doctrinale, littéraire et historique qui se dégagent de l'organisation de cette collection de livres. Ainsi, ce choix de titre a une fonction didactique car il propose un emploi exact de cette composition de livres : « *la Bible est une bibliothèque*²⁶ ».

Une autre option de traduction latine moins pragmatique et plus poétique est « *Biblus/biblis* ». Celle-ci est fondée sur la forme au singulier du grec *biblion* (un livre). Ce choix indique que ses traducteurs ont conçu ce recueil comme une entité unitaire : une œuvre pourvue d'une cohérence interne, un seul livre. On retrouve cette terminologie chez le poète Paul Alvar (IX^e siècle), Ermold le Noir dans son poème sur Louis le Pieux ou

¹⁹ *Ibid.*, p. 13.

²⁰ *Tanakh* est un acronyme formé par les lettres initiales des trois parties qui composent la Bible hébraïque : la *Torah* (appelée aussi le Pentateuque est composée de cinq livres), les *Neviim* (Prophètes) et les *Ketouvim* (Écrits).

²¹ Eusebius Sophronius HIERONYMUS (340-420) surnommé Jérôme était l'un des principaux exégètes et traducteurs de la Bible des premiers siècles. Voir Donald K. McKIM. *L'interprétation de la Bible au fil des siècles. Du II au XV siècle*. p 64-70.

²² Au VII^e siècle Isidore de Séville fut chargé de réorganiser l'ordre des livres de l'Ancien Testament.

²³ Monique DUCHET-SUCHAUX et Yves LEFEVRE. *Op. cit.*

²⁴ Citation empruntée à Monique DUCHET-SUCHAUX et Yves LEFEVRE. *Op. cit.*

²⁵ Pierre GIBERT. *Comment la Bible fut écrite*. p. 19 : « *la Bible est une bibliothèque, conçue [...] sur plusieurs siècles, sur plus d'un millénaire* » p. 5 et « *La Bible, aussi importante qu'elle soit ne constitue nullement un livre originel ou fondateur. Se présentant sous la forme d'une bibliothèque, elle relève d'une très longue et très complexe histoire, même s'il ressort de son organisation une certaine unité, laquelle est loin d'être seulement d'ordre littéraire ou rédactionnel, mais doctrinal.* »

²⁶ *Ibid.*, p. 5 et 19.

encore Abbon de Saint-Germain-des-Prés dans son poème sur le Siège de Paris²⁷ (IX^e siècle). Ce terme ne couvre cependant pas l'étendue du champ sémantique de « *ta biblia* ».

La trace du titre « *Biblus/biblis* » se perd après le X^e siècle ; il semble avoir été abandonné au profit de « *Scriptura* » (*Écriture*), titre existant depuis le IX^e siècle. Ce dernier choix marque un transfert de signification : l'objet physique, le contenant, est délaissé au profit de son contenu. Ainsi, cette décision de traduction révèle une approche plus abstraite de la Bible car la métonymie *Écriture* fait référence à la Parole divine sous sa forme écrite. Cela est confirmé par les adjectifs « *divina* » ou « *sacrada* » qui complétaient le titre « *Scriptura* ». Et la majuscule initiale montre qu'elle faisait figure d'autorité pour ses lecteurs.

Au XII^e siècle, une nouvelle traduction latine émerge : « *Aurora su Biblia versificata* ». Ce titre est donné par le poète chanoine Petrus Riga à son commentaire versifié de la Bible. Cette latinisation *Bibliae* sera réutilisée au XIII^e siècle pour désigner la traduction latine et paraphrasée de la Bible faite par Pierre le Mangeur : « *Historia scolastica* ». Le succès de cette œuvre est tel qu'elle sera apparentée à la Bible elle-même.

Dans l'histoire des traductions du titre Bible, Martin Luther constitue un exemple marquant au XVI^e siècle dans un contexte de tensions idéologiques au sein de l'église catholique. Il a réinvesti le titre d'une forte portée sémantique : « *Sola Scriptura* » (Seulement l'Écriture). L'ablatif latin « *sola* » (unique/seule) explicite clairement que seuls ces livres ont figure d'autorité divine, l'information implicite étant le rejet des écrits patristiques, modèles interprétatifs de la Bible. Ainsi, ce titre exprime à la fois une protestation (de laquelle naîtra le protestantisme) par rapport à une tradition de lecture et une nouvelle approche de la Bible.

1.2 *Nouveau Testament*

L'histoire de la traduction du titre *Nouveau Testament* témoigne non pas d'un cas de translittération mais de glissement sémantique. La division de la Bible en deux parties est tardive. C'est à la fin du II^e siècle que des Pères de l'Église ont utilisé la terminologie « *hè kainè diathèkè* : 'la nouvelle alliance'²⁸ » pour désigner l'ensemble des écrits rédigés par les apôtres, dont Paul. Au IV^e siècle, Jérôme, traducteur de la Bible *la Vulgate*, a fait le choix de traduire le mot grec « *diathèkè* » (alliance) par le mot latin « *testamentum* ». Ce glissement sémantique a occasionné une perte de sens car « *Le terme ne signifie pas seulement « disposition testamentaire », acte juridique par lequel quelqu'un « dispose de » (dia-tithèmai) ses biens pour le moment de la mort, il comporte également le sens du mot hb. berît (rendu lui aussi en grec par diatèkè), pacte d'alliance par lequel Dieu s'engage, moyennant conditions, à combler de*

²⁷ ABBON. *Siège de Paris par les Normands*. p. 29.

²⁸ Xavier LÉON-DUFFOUR. *Dictionnaire du Nouveau Testament*. p. 391.

*biens celui qui est devenu son peuple. Le mot tend à estomper le caractère bilatéral de toute alliance, pour mettre en relief l'autorité du testateur*²⁹. »

Le choix de traduction qu'a fait Jérôme a occasionné une déviation sémantique. Celle-ci perdure jusqu'à nos jours et les conséquences portent sur l'interprétation que nombre de lecteurs font de la relation qui existe entre l'Ancien et le *Nouveau Testament* ; objet de polémique dans les dialogues judéo-chrétiens (Gibert, 1995 : p.14)³⁰.

Au terme de ce tour d'horizon des principales traductions historiques des titres *Bible* et *Nouveau Testament*, on observe que des choix anciens de traduction ont engendré des traditions de lecture absentes des textes originaux. Ils témoignent en effet des différentes perceptions que des traducteurs et lecteurs ont eues de cette œuvre au cours des siècles. Pour le titre *Bible*, les traducteurs occidentaux font une translittération du grec ou du latin, ce titre étant devenu une expression figée³¹. Pour le titre *Nouveau Testament*, ils suivent la tradition issue de Jérôme. Ce choix des traducteurs occidentaux doit-il être suivi par les traducteurs africains qui ont l'opportunité et la responsabilité d'introduire la première traduction de ces titres dans une langue à tradition orale ? L'exploration de cet héritage historique devrait leur inspirer un choix raisonné de traduction qui soit adapté à leur culture et à leurs lecteurs³².

La suite de ce parcours narratif met à jour d'autres relations entre le texte et ses traductions. Tout d'abord relater l'histoire de la traduction de la Bible c'est revisiter le monde antique.

2 ANTIQUITÉ

A l'instar des sociétés antiques, le peuple hébreu a construit son identité ethnique autour de deux composantes fondamentales : sa religion et sa filiation ancestrale (Cahiers Évangile n°142 : 29)³³. Sa structure sociale étant régie par un code de Lois écrites dont la provenance est de nature divine³⁴, pratiques religieuses et vie sociale sont devenues indissociables. Ces prescriptions étant écrites et transmises en hébreu, les situations de diaspora compromettaient leur perpétuation car le peuple finissait par parler la langue des conquérants et oublier celle de ses patriarches. Ainsi, par souci de préservation de leur

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 520.

³¹ Notre présupposition est que compte tenu du regain d'intérêt pour l'origine des mots, le traducteur occidental actuel tend à établir un lien étymologique avec le grec. Ainsi, le titre Bible est porteur de son étymologie : le support matériel de ces premiers écrits, les feuilles de papyrus. « Βιβλος, ου » désignait l' « écorce intérieure ou moelle du papyrus, d'où écorce en gén. » A. BAILLY. 1950. *Dictionnaire grec - français*, entrée « Βιβλος, ου ». p. 359.

³² Voir le choix des traducteurs nawdba dans la conclusion générale de nos travaux.

³³ « *Le religieux est une composante essentielle de l'identité collective ; l'histoire aussi participe à la construction identitaire, idée de continuité temporelle d'une génération à la suivante.* »

³⁴ Tables de la Loi que Dieu donne à Moïse sur le mont Sinaï. Livre de l'Exode, 31. 18, dans la Bible.

identité, les responsables religieux ont trouvé deux solutions à la mémorisation de leurs textes sacrés : une transmission orale puis écrite, le targum et la Septante.

2.1 Pratique targumiste

Dans sa description de l'interprétation consécutive synagogale telle qu'elle était pratiquée dans l'Antiquité juive, Kaufmann (2005) mentionne trois sortes d'interprètes :

- le *mélits*³⁵, il a plusieurs fonctions dans la Bible hébraïque. « Contrairement à l'interprète contemporain dont le « contrat » de fidélité lui enjoint de reproduire la parole avec un maximum d'exactitude, en s'effaçant derrière son mandat au point d'en devenir invisible, le *mélits* biblique semble avoir pour visée de mettre en forme, d'améliorer, d'explicitier, voire de développer la parole « bégayée » ou suggérée par le locuteur original.³⁶ » Il est un interprète dans le récit de *Joseph* (livre de la *Genèse* 42.23). Il est aussi celui qui parle bien et « en bien »³⁷ (Livre de *Job* 33.23). Il intervient dans le cas où deux personnes ne parviennent pas à se comprendre. Dans le récit de Moïse, la fonction d'Aaron est aussi de faciliter la communication (Exode 4.10).
- le *balchane*³⁸, il est le maître du langage. C'est un polyglotte qui maîtrise l'art de l'éloquence.
- le *metourguemane*³⁹, il est un interprète selon le modèle du prophète Aaron. Il ne se limite pas à traduire un discours mais il l'adapte à ses destinataires et le reformule de manière à en faciliter la compréhension, « Il parle 'sa langue' » (Kaufmann, 2005 : 975).

La pratique targumiste est une forme ancestrale de l'interprétation consécutive⁴⁰. Une particularité intéressante à relever pour nos travaux est que l'interprète ne prenait pas de notes⁴¹, sa restitution des informations reposait seulement sur sa mémoire. La description de cette forme de traduction orale éclaire sur la manière dont déjà au moins cinq siècles avant notre ère, le peuple hébreu gérait les situations plurilingues.

³⁵ Francine KAUFMANN. « Contribution à l'histoire de l'interprétation consécutive : le *metourguemane* dans les synagogues de l'Antiquité ». In *Meta : journal des traducteurs*, Vol. 50, n° 3, août 2005, p. 974.

³⁶ *Ibid.*, p. 975.

³⁷ *Ibid.*, p. 974 : « La racine du mot *mélits* est phénicienne et désigne l'interprète tel qu'on en trouvait à la cour des Pharaons (cf. Kurz 1989), [...] le mot désigne aussi celui qui parle en bien, qui dit le bien, une sorte d'avocat de la défense [...] Le *mélits* n'est donc pas toujours un « traducteur » interlinguistique. Il est avant tout un professionnel du langage qui « réexprime » le message du locuteur et le met en forme rhétorique, un traducteur intralinguistique [...] ».

³⁸ En hébreu *ba'al lachone* est composé de *ba'al* (maître) et *lachone* (langue) d'où le sens de maître du langage.

³⁹ Francine KAUFMANN. Op. cit. p. 972 : « La littérature rabbinique de l'Antiquité (des deux Talmuds et le Midrach) atteste de l'existence d'une profession bien définie, celle du *metourguemane*, interprète attitré ou occasionnel d'un rabbin, d'un maître, d'un prédicateur, d'un tribunal ou d'une synagogue ».

⁴⁰ Lire l'article de Francine KAUFMANN. Op. cit. p. 972-986.

⁴¹ Francine KAUFMANN. Op. cit. p. 978.

2.1.1 Spécificités

La pratique targumiste semble s'être développée après la captivité du peuple hébreu à Babylone à la fin du VI^e siècle av. J.-C⁴². Après l'exil, de retour à Jérusalem vers 538, ce peuple parlait une autre langue sémitique, l'araméen, au détriment de l'hébreu. Un exemple de cette pratique est rapporté dans l'un des livres des *Ketouvim*, celui de *Néhémie*, 1.3 et 8.1-8⁴³, qui relate cette époque :

« Je leur demandais des nouvelles du reste des Juifs revenus de l'exil, et de Jérusalem. [...] la vingtième année de l'empereur Artaxerxès [...] Tout le peuple s'assembla comme un seul homme sur la place située devant la porte des Eaux. Ils demandèrent à Esdras, qui était un spécialiste de la Loi, d'apporter le livre de la loi de Moïse [...] Comme il était placé plus haut que tout le peuple, chacun le vit ouvrir le livre. [...] Alors, Josué, Bani, Chérébia, Yamîn, Aqqoub, Chabbethaï, Hodiya, Maaséya, Qelitha, Azaria, Yozabad, Hanân, Pelaya et les autres lévites expliquèrent la Loi au peuple qui se tenait debout. Ils lisaient dans la Loi de Dieu et expliquaient au fur et à mesure, de façon posée et en traduisant (/distincte), afin que chacun puisse comprendre ce qu'ils avaient lu⁴⁴. »

La traduction orale fut la solution que les responsables religieux ont trouvée pour s'adapter à la nouvelle situation linguistique de leur peuple. Ils ont maintenu la lecture du texte sacré dans sa langue originale et l'ont accompagnée d'une traduction orale et paraphrasée. Les portions du *Tanakh* étaient en effet lues en hébreu puis elles étaient traduites oralement et expliquées en araméen, car les fidèles ne comprenaient plus la langue de leurs ancêtres. Le peuple avait ainsi accès au texte et les traductions orales enrichies d'explications le lui rendaient compréhensible (Dupont-Roc, 1998 : 70)⁴⁵. Au cours des siècles cette pratique est devenue une tradition de lectures publiques faites à la synagogue.

2.1.2 « Traductions interprétatives »

Selon son étymologie, « targûm » est une araméisation du lexème akkadien « targumānu » qui désigne un interprète. Dans la description que Grelot (1984 : 5) fait de cette pratique interprétative, il emploie l'expression « 'traductions interprétatives' des livres saints. Traductions, car les livres saints restent à sa base : il s'agit de les rendre intelligibles pour les personnes qui ne lisent pas l'hébreu, oralement ou par écrit ; interprétatives, parce qu'il ne s'agit pas, ou pas toujours, de traductions littérales, mais de textes où l'interprétation de l'original est incorporée à la lecture moyennant des amplifications plus ou moins grandes. Ce n'est pas à proprement parler du midrash, c'est-à-dire de l'« explication » jointe aux versets cités dans leur

⁴² Pour avoir un aperçu global de ce que sont les targoums, lire Pierre GRELOT « les Targoums, textes choisis », In *Cahiers Évangile*, n°54 – supplément, déc. 1985.

⁴³ Ce texte est souvent cité pour expliquer l'origine de la pratique targumiste.

⁴⁴ *Bible du Semeur*, *Néhémie* chapitre 8 versets 1 à 8. p. 557.

⁴⁵ Dans « Le milieu du Nouveau Testament », Roselyne DUPONT-ROC parle « d'actualisation ». p. 69-89.

*littéralité. Mais c'est souvent le résultat librement utilisé pour l'instruction et l'édification des auditeurs et des lecteurs*⁴⁶. »

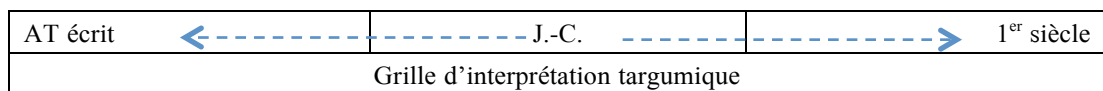
Des traces de cette visée didactique sont aussi présentes dans les targums écrits et celles-ci sont de précieux indices sur les procédés stylistiques, syntaxiques ou sémantiques que les targumistes utilisaient : « *additions, explications, jeux de mots, étymologies [...] Grâce à cette méthode, les auditeurs – puis les lecteurs – ont été mis devant une « bible complétée », rendue apte à l'édification immédiate*⁴⁷. »

Ces traductions interprétatives témoignent de l'intention que ses traducteurs avaient : rendre le texte religieux accessible et intelligible à ses récepteurs.

2.1.3 Résultantes

La pratique targumiste a généré, pour le moins, quatre résultantes fondamentales.

- Le passage de l'interprétation à la traduction. En effet, ces interprétations explicatives orales ont été mises par écrit et les targums sont devenus des traductions écrites dont la fonction était de faciliter la compréhension de la communauté et de réduire l'improvisation.
- La mise en place d'une tradition interprétative qui influencera les auteurs du *Nouveau Testament*. (Barthélémy, 2000 : 72)⁴⁸. Non seulement, ils ont utilisé les mêmes expressions mais ils ont aussi conservé les mêmes lectures interprétatives des livres du *Tanakh*. Dupont-Roc (1998 : 72) propose un schéma interprétatif qui met en valeur la portée que la pratique targumiste a eu sur les écrits néotestamentaires :



- La lecture publique du texte hébreu. La tradition de sa transmission phonétique a produit un respect pour la forme linguistique des textes hébreux. Ce phénomène a progressivement conféré à la langue hébraïque une dimension mystique, sacrée et surtout figée. Ce point de vue se propagera au cours des siècles suivants et conditionnera nombre de traductions de l'hébreu en d'autres langues. Un exemple représentatif de ce phénomène est la traduction-calque du Juif Aquila au II^e siècle de notre ère. L'intérêt de la mise par écrit des targums est qu'ils représentent un héritage culturel et littéraire pour les siècles à venir. A titre d'exemple, au XVIII^e siècle, Louis de Jacourt résume la valeur de cet héritage :

⁴⁶ Pierre GRELOT. *Op. cit.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 105.

⁴⁸ Dominique BARTHÉLÉMY. *Découvrir l'Écriture*. p. 72 : « *dans les synagogues, la lecture entendue et commentée est celle du Targum qui forge et impose progressivement des traditions d'interprétation. Ainsi les disciples de Jésus, d'origine palestinienne ou de la diaspora – et Paul lui-même – connaissaient d'abord l'Écriture à travers le prisme ou le halo d'interprétation du Targum.* »

« Il faut convenir que tous les targums en général servent à expliquer quantité de mots et de phrases hébraïques, qui, sans ce recours, embarrasseroient beaucoup aujourd'hui. Enfin ils nous transmettent plusieurs usages et coutumes des Juifs, qui éclairent extrêmement les livres sur lesquels ils ont travaillé⁴⁹. »

Au terme de ce survol de la pratique targumiste, une observation reste à faire sur la valeur de cet héritage pour des traducteurs de la Bible dans une langue à tradition orale. Tout d'abord, issue d'une volonté de préserver l'identité ethnique, cette pratique a ouvert la voie à celle de la traduction écrite dans un nouveau contexte de diaspora juive. Et la somme de ses principales composantes, la traduction orale et la prise en compte de la capacité mémorielle pour le découpage en portions de lecture, permettent de considérer qu'elle est une forme prototypique de l'interprétation consécutive. Dans le contexte occidental actuel, cette pratique n'existe pas dans les églises. Par contre, dans nombre de contextes plurilingues africains, il est usuel que les textes bibliques soient lus dans une langue de traduction et interprétés dans la langue des auditeurs.

Trois composantes de cette pratique targumiste sont donc didactiques. La première concerne l'utilisation de la langue source. Le texte hébreu étant lu sans être compris, la transmission est seulement de nature phonétique. La seconde porte sur la « *traduction interprétative* » du message. La liberté d'expression est motivée par l'objectif de transmettre le sens du texte. Ainsi, la langue usuelle du peuple, l'araméen, est perçue comme un instrument au service de la communication d'un enseignement. La troisième a trait à sa technique. La longueur d'une portion de la lecture en hébreu est déterminée par la capacité mémorielle de l'interprète : « *Depuis une haute époque, il a été traditionnel de diviser la lecture liturgique de la Torah hébraïque par des coupures (pasuq : « verset »). Ces interruptions visaient à permettre au targumiste d'insérer dans la lecture en langue sacrée la paraphrase qu'il improvisait en langue vulgaire⁵⁰. »*

Les traducteurs africains travaillant sur leurs langues n'auraient-ils pas intérêt à réfléchir aux correspondances qui existent entre la pratique targumiste et les formes naturelles d'interprétation qui sont usuelles dans leurs églises et dans leurs sociétés ?

2.2 Traduction grecque

La première traduction grecque⁵¹ du *Tanakh*, la *Septante*⁵², émane elle aussi de l'histoire du peuple hébreu.

⁴⁹ Louis de JAUCOURT. *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*. (Terme : *Targum*).

⁵⁰ Dominique BARTHÉLÉMY. *Op. cit.* p. 266.

⁵¹ L'organisme d'étude de la Septante : IOSCS (International Organization for Septuagint and Cognate Studies).

2.2.1 Origine historique

Bien que des traces de textes traduits remontent à plus de 2000 ans av. J.-C. (Code babylonien d'Hamourabi), la Septante⁵³ (LXX) est usuellement citée comme première traduction du fait qu'elle n'opère pas sur de simples documents mais sur un ensemble de livres. Cette traduction de l'hébreu en grec koinè a d'abord porté sur une partie de la Bible : la *Torah*⁵⁴ (Potin, 2000 : 577-579)⁵⁵. Elle s'étendra à la totalité de la Bible hébraïque, le *Tanakh*, du III^e siècle au I^{er} siècle av. J.-C. Son existence témoigne que jusqu'au I^{er} siècle de notre ère, l'histoire de la traduction de la Bible est uniquement liée à celle du peuple hébreu.

Les causes qui sont à l'origine de l'initiative de cette traduction sont parvenues jusqu'à nous selon deux sources⁵⁶ : la *Lettre d'Aristée* et l'historicité (Harl, 1992 : 18)⁵⁷. Selon la *Lettre d'Aristée*⁵⁸, c'est le roi Ptolémée II qui a demandé à 70⁵⁹ érudits juifs de traduire le *Tanakh*, ce qu'ils auraient fait en 70 jours. Cependant la *Lettre d'Aristée* est une source

⁵² Longtemps dans l'oubli, elle est réapparue sur la scène des recherches religieuses et linguistiques dès le XIX^e siècle avec les travaux de Diessman. Puis au XX^e siècle, différentes approches scientifiques de la Septante ont été faites dans le cadre de l'IOSCS. Cependant ce sont les travaux dirigés par Marguerite Harl qui ont retenu notre attention à cause de leur apport linguistique et de leur traduction de la Septante en français : « *L'étude de la Septante avait un intérêt linguistique particulier : nous pouvions observer ce qu'elle était en tant que traduction d'un texte hébreu, et soulever la difficile question du passage des textes d'une langue à une autre. Nous pourrions mesurer sur un exemple de grande ampleur les enjeux de l'acte de traduire, montrer qu'un texte traduit devient inévitablement un texte nouveau, avec des écarts par rapport à son texte-source et que, pris à son tour comme texte original, il mérite à cause de cela d'être lu et traduit pour sa valeur propre.* » (*La Bible en Sorbonne*. p. 162).

Les travaux de Léonas (2005) sont aussi à mentionner : il a étudié la manière dont les traducteurs concevaient leur tâche en analysant les idéologies que leurs contemporains avaient sur la langue. Il a donc analysé le grec de la Septante au regard des autres traducteurs de l'antiquité afin de découvrir comment des « observateurs » contemporains percevaient la langue de la Septante.

⁵³ Selon les analyses on attribue à la Septante des résultats divergents. Nos propos s'appuient sur ceux de Harl et de Léonas.

⁵⁴ Aussi appelée le Pentateuque (Lamarche, 1984 : 20), voir l'article (p. 19-35). In Claude MONDÉSERT (dir.), *Le monde grec ancien et la Bible*.

⁵⁵ Jean POTIN. *La Bible rendue à l'histoire*.

⁵⁶ Marguerite HARL. *La Bible en Sorbonne*. p. 158 : « *L'origine de la Septante reste donc énigmatique : les historiens émettent des hypothèses différentes sur l'importance respective des diverses langues pratiquées dans le judaïsme hellénistique [...]. Il est probable que, dans un monde de rencontre entre judaïsme et hellénisme, l'identité juive n'était plus liée à la pratique de la langue hébraïque. Une partie des autorités juives, en Palestine même, considérait que le grec, « la langue de Japhet », la plus belle de toutes les langues, - mis à part l'hébreu -, était la seule capable de traduire l'hébreu. D'autres s'en indignaient. Toujours est-il que c'est dans l'Alexandrie hellénistique qu'a été produite la traduction de la Torah en grec. Le fait historique est là. Il nous semble juste de penser, en accord notamment avec les travaux de l'historien Joseph Mélèze-Modrzejewski, que la Septante résulte d'une double cause : la demande des Ptolémée et le désir des Juifs d'acquiescer un statut accepté des Grecs en faisant connaître leur Loi.* »

⁵⁷ Marguerite HARL. *La langue de Japhet*. p. 18 : « *Aussi la Septante n'est-elle pas, pour le judaïsme de cette époque, une entreprise aberrante : elle correspond à cet ample phénomène linguistique, le partage d'une même langue pour ceux qui constituaient alors le monde civilisé, laissant les « barbares » à leurs dialectes nationaux.* »

⁵⁸ Relatée par Flavius Josèphe. *Antiquités juives*, XII, 12-118.

⁵⁹ Marguerite HARL. *La Bible en Sorbonne*. p. 157 : « *Selon l'auteur de la Lettre (on ne sait qui est cet « Aristée »), [...] elle aurait été réalisée par 70 (« septante ») ou plutôt 72 traducteurs juifs, 6 par tribu, qui auraient traduit en grec le texte d'un exemplaire hébreu apporté de Jérusalem. C'est une légende, [...] ».*

antique dont l'authenticité est contestée : validée par certains (Dupont-Roc, 1998 : 76)⁶⁰, elle est qualifiée de légende par d'autres (Léonas, 2005). La seconde source de nature scientifique présente des causes d'ordre historiques⁶¹ et archéologiques : c'est la situation sociolinguistique des Juifs de la diaspora qui aurait occasionné cette traduction.

Quel que soit le point de vue adopté, le constat est que ce sont des événements historiques qui ont engendré une traduction, la Septante, dont l'influence s'est étendue sur les siècles suivants et perdure encore au XXI^e siècle. C'est plus précisément la rencontre entre une ville en essor, Alexandrie, et une population intellectuelle juive qui donnera à cette traduction son envergure. Deux faits historiques liés à une réalité linguistique ont été déterminants : l'internationalisation du grec par les conquêtes d'Alexandre Le Grand et la division de son royaume après sa mort (323). Raison pour laquelle la petite province où vivait le peuple hébreu, Juda, a été intégrée au royaume des Ptolémées-Lagides dont Alexandrie était la capitale. A ce premier événement s'en est greffé un second : l'occupation de Jérusalem par Ptolémée I^{er}, en 320, suivie du décret d'exporter la population juive pour peupler un quart de cette nouvelle ville. Ainsi, cette cité, fondée par Alexandre le Grand et dynamisée par Ptolémée I^{er}, devint le berceau de la vie intellectuelle hellénistique, renommée pour sa prestigieuse bibliothèque. L'instauration d'une politique de tolérance à l'égard des religions et des différents modes de vies des peuples annexés a favorisé la rédaction d'une première partie de la Septante vers 250.

La Septante acquiert par là même une valeur historique car elle « *s'insère dans le vaste contexte de la rencontre historique des Juifs et de l'hellénisme. Dans la Septante, la rencontre se fait au moyen de la langue : pour traduire leurs textes hébraïques, les traducteurs juifs ont utilisé la langue des Grecs*⁶². »

2.2.2 Type de traduction

L'existence d'une traduction aussi ancienne que la Septante génère un questionnement sur la perception que ses traducteurs avaient de leur métier. Trois facteurs de ce projet novateur retiennent notre attention.

Le premier est de nature linguistique. A la différence des targumistes qui travaillaient sur deux langues sémitiques, la tâche des traducteurs de la Septante porte sur une paire de langues qui appartiennent à deux familles linguistiques distinctes : sémitique et indo-européenne. Cette distinction soulève le défi du transfert d'un message d'une forme linguistique vers une autre forme présentant peu d'isomorphismes. Il n'est cependant pas

⁶⁰ Le point de vue de Dupont-Roc est que la traduction de la Septante a été entreprise à l'initiative du Roi Ptolémée II ou de son bibliothécaire.

⁶¹ Pour plus d'informations sur l'histoire juive de cette époque, lire les livres XII à XX de l'historien juif Flavius Josèphe, dans son œuvre *Les antiquités juives*. Voir aussi *La guerre des Juifs*.

⁶² Marguerite HARL. *Op. cit.* Avant propos, p. 17.

aisé d'étudier les techniques de ces traducteurs étant donné que le principal document à disposition est justement la Septante elle-même (Léonas, 2005 : 27)⁶³.

Le second facteur concerne le passage de l'oral à l'écrit. Par sa nature orale et consécutive, le targum a une dimension d'improvisation et de paraphrase ; par sa nature écrite, la Septante doit rigoureusement respecter les critères de fidélité et d'exactitude dans son transfert du message sacré.

Et le troisième facteur a trait à la fonction de la traduction. A la différence du targum qui se pratiquait en présence du texte original hébreu, la Septante se substitue au *Tanakh*. Elle acquiert le statut de Bible en langue grecque. Cette traduction est donc perçue en qualité de texte sacré.

Malgré ces trois composantes qui font de cette traduction un projet novateur, il ressort que les traducteurs ont œuvré dans la continuité de la pratique targumique. L'élément le plus influent étant sa dimension explicative : il en résulte que les traducteurs prennent la décision de faire des choix interprétatifs dans des cas où le texte est obscur ou ambigu.

Une observation est cependant unanime parmi les spécialistes de la Septante : la traduction est hétérogène. L'explication est qu'elle est étendue sur plusieurs siècles et réalisée par différents traducteurs. Certains livres présentent une traduction qui reflète la langue et la culture hébraïques alors que d'autres respectent la structure du grec koinè et la pensée grecque. Malgré ces écarts, la traduction est globalement qualifiée d'être « *une conception géniale et exemplaire de la façon dont s'articulent dans une traduction la fidélité à la traduction et la créativité*⁶⁴. » Cela est manifeste dans l'effort d'actualisation du texte au contexte socio-culturel des destinataires de la traduction.

2.2.3 Résultantes

Huit résultantes de la Septante sont à retenir :

- Une tradition de lecture du *Tanakh* dans et à travers les communautés juives de la diaspora. Celle-ci a perduré à l'époque des écrivains du *Nouveau Testament* et a été pour eux un éclairage et une source d'inspiration (Dupont-Roc : 51)⁶⁵. Cela met en lumière l'importance des décisions de traduction : « *les traducteurs ont su faire des choix interprétatifs qui peuvent soit refléter une tradition de lecture déjà présente dans le judaïsme contemporain, soit engager une nouvelle compréhension du texte*⁶⁶. ». C'est cette même

⁶³ Alexis LÉONAS. *Recherches sur le langage de la Septante*.

⁶⁴ Roselyne DUPONT-ROC. « De la Septante au Nouveau Testament : fécondité mutuelle de la traduction et des traditions ». In *Bibles en français. Traduction et tradition. Actes du colloque des 5-6 décembre 2003*. p. 52.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 51 : « *une fixation de traditions juives d'interprétations en mouvement et en développement, c'est-à-dire qu'elle reflète des traditions de lecture de l'Écriture dans la diaspora juive d'Alexandrie d'abord, palestinienne peut-être ensuite : je suggérerai dans un second temps que traduction grecque est devenue pour les auteurs du Nouveau Testament, le réservoir d'une nouvelle expression de la foi et le point d'ancrage d'une nouvelle tradition.* »

⁶⁶ *Ibid.*, p. 52.

idée que Dominique Barthélémy exprime par son titre « *l'Ancien Testament a mûri à Alexandrie* »⁶⁷.

- Portée théologique : le statut de traduction référentielle pour les Pères de l'Église grecs (Harl : 104)⁶⁸. Cette traduction a favorisé la fixation d'un langage ecclésiastique en langue grecque d'abord puis latine (Lamarche, 1984 : 24). Ce phénomène prendra de l'ampleur au cours des siècles suivants au point que l'opposition entre un langage sacré et profane devienne significative.
- Portée linguistique : cette traduction a favorisé la stabilisation du grec koinè. En effet, la Septante forme un corpus de textes dont la datation correspond à « *la période de formation du grec hellénistique dit koinè* »⁶⁹. Elle est donc une précieuse source d'information pour les philologues sur l'époque de la mise par écrit de la koinè et pour la connaissance du grec hellénistique⁷⁰.
- Document de référence pour la reconstitution du texte source originel. Cette traduction est en effet utile pour la recherche en critique textuelle⁷¹ car elle témoigne de l'existence d'un texte original hébreu plus ancien que celui du texte massorétique occupant ainsi la fonction de document comparatif (Préface de Jan Joosten : 7)⁷².
- Portée historique : cette traduction est la seule source authentique du judaïsme dans la diaspora aux III^e et II^e siècles avant J.-C (Léonas : 2007).
- Ses techniques de traduction : « *Aux sciences de la traduction, la Septante offre un kaléidoscope des différentes façons de traduire : libre ou littérale, proche de la langue source ou de la langue cible, au service du texte d'origine ou des préoccupations de l'auteur.* »⁷³ ; « [...] *les traducteurs n'ont reproduit l'idiotisme hébreu que dans les cas où la langue cible le permettait*⁷⁴. »
- La progressive canonisation de la Bible. La traduction de la Septante a favorisé l'unification d'un ensemble de livres qui évoluera vers l'idée d'un corpus unique et unifié, la Bible (Gibert, 1995 : 100).

⁶⁷ Dominique BARTHÉLÉMY « L'Ancien Testament a mûri à Alexandrie ». In *Études d'histoire du texte de l'Ancien Testament*, OBO 21. p. 127–139.

⁶⁸ Marguerite HARL. *La Bible en Sorbonne ou la revanche d'Érasme*. p. 104.

⁶⁹ Anssi VOITILA « La Septante : un document linguistique de la koiné grecque antique ? » In *L'apport de la Septante aux études sur l'Antiquité*, Actes du colloque de Strasbourg 8-9 novembre 2002. Jan JOOSTEN et Philippe LE MOIGNE (dir.).

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Déjà au XVI^e siècle, Cappel a fait une analyse comparative entre la LXX et le texte massorétique pour remettre en question sa valeur de texte original (Laplanche, 1994 : 52-53).

⁷² Jan JOOSTEN et Philippe LE MOIGNE (dir.). *L'apport de la Septante aux études sur l'Antiquité*, Actes du colloque de Strasbourg 8-9 novembre 2002. p. 7.

⁷³ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 9.

- Objet de la progressive scission entre le judaïsme et le christianisme à partir du II^e siècle.

La première traduction grecque du *Tanakh* est l'objet d'un fait marquant et unique dans l'historique d'une traduction de la Bible : être, dans une même époque, disqualifiée par certains et sacralisée par d'autres. En effet, au II^e siècle de notre ère « *la Septante fut rejetée* » par les milieux rabbiniques Juifs (Harl, 1992 : 20). C'est le refus d'un héritage culturel par le peuple qui a œuvré à travers trois siècles à la conservation de son patrimoine religieux malgré les déportations. Plus précisément, la Septante a été l'objet de polémiques entre judaïsme et christianisme. Pour les chrétiens, elle est devenue le texte de référence⁷⁵. L'avis d'Augustin d'Hippone représente le point de vue du christianisme au II^e siècle : puisque les auteurs du *Nouveau Testament* ont choisi de citer la Septante, cette traduction est donc considérée d'inspiration divine.

Cet héritage historique n'est-il pas à explorer dans le cas où un traducteur travaille sur une paire de langues utilisées en contexte de diglossie (celle de l'écrit étant celle de l'érudition et celle de l'oral étant commune) ? L'exemple de la traduction de la Septante montre que la mise par écrit du grec koinè (langue commune) a favorisé sa stabilisation. De plus, elle a obligé les traducteurs à faire des choix interprétatifs et à manipuler des langues appartenant à des familles linguistiques différentes, d'où peu d'isomorphismes. Ainsi, le passage d'une forme de traduction orale à une forme écrite, du targum à la Septante, enseigne qu'il est possible de passer d'une interprétation naturelle à la traduction et de l'utilisation uniquement orale d'une langue à sa mise par écrit.

Dans ce contexte de tensions entre judaïsme et christianisme naissant, une autre forme de traduction est apparue : les paroles de Jésus de Nazareth rapportées dans les écrits de ses disciples.

2.3 Traductions des paroles de Jésus de Nazareth

Jésus de Nazareth est une figure emblématique du premier siècle de notre ère. Rabbín de la descendance du Roi hébreu David, il incarne pour le christianisme le Messie. Après sa mort, plusieurs de ses disciples, juifs, ont consigné par écrit certains de ses faits et enseignements. C'est sur cette période de l'histoire qu'est fondée la deuxième partie de la *Bible*, le *Nouveau Testament*. Les livres qui le constituent sont reliés par deux thématiques essentielles : la vie et l'interprétation que le Messie juif fait du *Tanakh* (dans les *Évangiles*) et l'interprétation que ses disciples tirent de son enseignement (dans les *Lettres*, dont celles de l'apôtre Paul).

⁷⁵ Cette appropriation est souvent avancée comme cause de son rejet par les rabbins. Mais elle n'est, en réalité, qu'un ajout à une situation déjà existante puisque la reconstitution de la Bible hébraïque précède l'essor du christianisme.

Selon Guillet (1984)⁷⁶, la transition entre la transmission orale de cet enseignement et sa communication écrite a reposé sur trois paramètres fondamentaux : *la mémoire collective*, la correspondance épistolaire et l'approche que les auteurs avaient de l'expression écrite. Leur moyen de transmission étant la langue internationale de leur époque.

2.3.1 Paroles transmises en traduction

L'idée que les paroles de Jésus de Nazareth ont été transmises en traduction est à priori surprenante. En effet, selon la majorité des exégètes⁷⁷, les auteurs, disciples du Messie, sont les premiers traducteurs de ses paroles rapportées (*Évangiles*). C'est une particularité non dépourvue d'intérêt car elle apporte un éclairage sur leur pratique de la traduction. Sachant que les lectures liturgiques étaient en hébreu et que la communication verbale entre Jésus de Nazareth et ses disciples était en araméen⁷⁸, le choix que ces derniers font de la transmettre par écrit dans la langue internationale, le grec, révèle leur volonté de rendre le message accessible à leurs lecteurs.

Cette démarche de transmettre les enseignements de leur rabbin dans la langue internationale génère des questionnements sur leur approche de la traduction. Pour la caractériser, Jousse utilise le terme de « calque » qu'il qualifie de « *targoums chrétiens*⁷⁹ ». Partant de l'idée que la notion de traduction est propre aux cultures à tradition écrite, celle de calque désigne les cultures à tradition orale. Il en déduit que les auteurs du *Nouveau Testament* s'inspirent de la tradition liturgique synagogale : leur forme de calque est le targum. Ainsi « *l'Évangile dès le début n'a existé qu'en traduction*⁸⁰ ».

⁷⁶ Jacques GUILLET. *Op. cit.* p. 55-67.

⁷⁷ La tradition chrétienne s'est maintes fois interrogée sur les langues que Jésus de Nazareth connaissait. Selon Olivier MILLET et Philippe de ROBERT dans *Culture biblique*, p. 54-55 : « Il est probable que, comme la plupart des Juifs galiléens de son temps, il parlait un dialecte araméen. [...] Jésus devait comprendre l'hébreu classique dans lequel se faisait la lecture de la Bible chaque sabbat à la synagogue. Il est fort possible qu'il ait aussi connu un hébreu plus populaire [...] l'hébreu mishnique (langue de la Mishna, partie ancienne du Talmud). Enfin, on ne peut exclure qu'il ait également compris et parlé le grec [...]. » A partir de cette hypothèse, une minorité suppose que Jésus a enseigné en grec et que ses paroles n'auraient donc pas été traduites par ses disciples.

Une autre minorité partage l'avis que le philosophe Claude TRESMONTANT développe dans son ouvrage *Le Christ hébreu*, à savoir que les évangiles ont été rédigés en hébreu puis traduits en grec.

Enfin, Olivier MILLET et Philippe de ROBERT résument l'avis de la majorité des exégètes dans leur ouvrage *Culture biblique*. p. 65 : « Une bonne partie des habitants de la Palestine du Ier siècle de notre ère devaient pratiquer le grec comme l'araméen, en particulier ceux que l'on nommait « hellénistes » et qui se retrouvaient par région d'origine dans des synagogues de langue grecque. A plus forte raison, les Juifs de la diaspora parlaient-ils et écrivaient-ils couramment le grec, tels Philon d'Alexandrie ou Paul de Tarse. C'est donc tout naturellement dans cette langue que furent rédigés les premiers écrits destinés à diffuser le message chrétien, édifier les premières communautés et plaider la cause de la nouvelle foi. L'existence de documents chrétiens primitifs écrits en hébreu ou araméen reste hypothétique, alors que les textes en grec sont abondamment documentés. » Voir aussi Jean-Noël ALETTI, Maurice GILBERT, Jean-Louis SKA, Sylvie DE VULPILLIÈRES. *Vocabulaire raisonné de l'exégèse biblique*. p. 25-26.

⁷⁸ Le parler usuel en Palestine à leur époque.

⁷⁹ Marcel JOUSSE. *L'anthropologie du geste*, III : « Le parlant, la parole et le souffle ». p. 168-197.

⁸⁰ Jacques GUILLET. *Op. cit.* p. 67.

2.3.2 Résultantes

Cinq résultantes de cette mise en traduction des paroles de Jésus de Nazareth sont à retenir :

- L'expansion d'une idéologie religieuse juive au monde hellénistique puis romain.
- L'appropriation du message par la culture de la langue réceptrice.
- La réinterprétation de ces écrits selon les contextes culturels. En effet, à travers les âges, les écrits qui ont relaté l'événement messianique se sont dotés d'une superposition de couches interprétatives.
- La progressive canonisation de ces écrits. En effet, les paroles et les enseignements de Jésus de Nazareth rapportés en traduction ont occasionné dans le temps une telle diffusion qu'il s'est produit une transformation de ces écrits. Ces auteurs considéraient leurs propres écrits comme « profane » ; ils seront progressivement estimés par ses lecteurs comme sacrés.
- L'apôtre Paul a choisi d'écrire sa correspondance épistolaire en langue grecque.

Ces résultantes éclairent le débat qui porte sur le choix de traduire ou non la *Bible* dans des sociétés à tradition orale. En effet, l'histoire enseigne que depuis l'antiquité l'idéologie religieuse juive s'est propagée d'une langue à l'autre par le moyen de la traduction orale et écrite.

2.4 Traductions en langues vulgaires/populaires

La présence de fragments de traductions en diverses langues vulgaires dans les premiers siècles de notre ère, témoigne d'une visée commune aux traducteurs et aux responsables religieux. A cette époque aussi, les traducteurs désiraient donner aux populations l'accès au texte biblique dans leurs langues. De plus, la situation d'analphabétisme exigeait une lecture publique des traductions.

Exemple 1 : l'histoire de la traduction en Afrique révèle que les premières traductions sont apparues vers 150-200 de notre ère dans divers dialectes coptes (le sahidique – Haute-Égypte ; achmimique – Thèbe et Achmin ; subachmimique oxyrhynchique – Moyenne-Égypte ; fayoumique et bohaïrique – Delta).

Exemple 2 : l'histoire des traductions gauloises⁸¹ enseigne que le IV^e siècle est marqué par la diffusion de portions de la Bible. La particularité de ces traductions est qu'elles *sont écrites par* « des

⁸¹ Pour un complément d'information se référer à l'article de Dominique Barthélémy « La Bible française depuis ses origines jusqu'à la fin du XVI^e siècle ». In *Découvrir l'Écriture*, p. 67-108.

*traducteurs peu lettrés, s'adressant à des lecteurs plus illettrés encore, dans une langue riche en incorrections et en barbarismes, mais aussi en nouvelles acceptions de mots*⁸² ».

Exemple 3 : l'histoire des « *Vieilles versions latines* » dont la « *Vetus Latina* » (*Vieille Latine*). Ce sont des traductions latines concordantes qui ont choisi comme texte source, la Septante. Selon les données de Tertullien, Cyprien et Augustin, elles étaient utilisées en Afrique du Nord et en Italie (Harl, 2005 : 109).

Trois éléments sont à retenir de cette époque :

- Il résulte de ce foisonnement de traductions une réflexion sur la qualité de la traduction du texte sacré. En effet, cette situation incite le Pape Damase à unifier la traduction de la Bible en 382. Il confie à Jérôme la révision des vieilles versions latines. La tâche étant trop ardue, celui-ci choisit de faire une nouvelle traduction en Latin : la *Vulgate*⁸³.
- L'idée de rendre le texte clair et compréhensible par ses destinataires est maintenue à cette époque-là.
- Cet aspect de l'histoire de la traduction biblique est également didactique pour des traducteurs contemporains travaillant avec des langues à tradition orale. Généralement, plusieurs initiatives de traduction de ce texte difficile sont entreprises pour un même peuple. Il peut donc être bénéfique que les traducteurs réfléchissent et décident s'ils s'organisent pour ne produire qu'une seule version qui soit de qualité ou s'ils laissent circuler dans la langue diverses traductions de qualité insatisfaisante.

2.5 Vulgate

La traduction latine d'un père de l'Église, Jérôme⁸⁴, au IV^e siècle, occupe une place prépondérante dans l'histoire de la traduction de la Bible. Elle s'impose en effet progressivement dans la période située entre la fin de l'Empire romain et le début de la Renaissance (Cahiers Évangile, n° 157 : 15). Elle présente trois particularités : le choix du texte source⁸⁵, sa prétendue visée ethnocentrique, laquelle est confrontée à la nature sacrée de la langue source.

⁸² Daniel LORSCH. *Histoire de la Bible en France*. p. 22.

⁸³ Pour une présentation concise et complète, lire Pierre JAY, *Cahiers Évangile*, n°104 - supplément, juin 1998. Voir aussi Michel ROUCHE, *Les origines du christianisme*, 30-451. L'appellation *Vulgate*, qui signifie commune, populaire ou répandue, n'apparaît qu'à postériori, au XIII^e siècle.

⁸⁴ Pierre JAY. « Jérôme, lecteur de l'Écriture ». In *Cahiers Évangile*, n°104 - supplément, juin 1998.

⁸⁵ « *Vers 390, Jérôme acquit la conviction que s'il voulait interpréter correctement le texte biblique, ses traductions de livres bibliques devraient s'appuyer sur les langues originales plutôt que sur la Septante.* » K. McKIM (2005 : 66).

2.5.1 Spécificité

Jérôme a fait un choix de texte source, aujourd'hui bien banal, mais novateur à son époque : il a entrepris la traduction de l'Ancien Testament en latin à partir de textes hébreux, l'« *hebraica ueritas* », et non de la Septante⁸⁶. Cette décision était justifiée par son désir de traduire à partir d'un original et non d'une traduction. Elle a été cependant critiquée au regard du caractère sacré que la Septante revêtait pour sa communauté de lecteurs : elle avait le statut de traduction divinement inspirée (Harl, 2004 : 220-235)⁸⁷. Un témoignage de cette opposition idéologique sur le choix du texte source est présent dans la correspondance épistolaire⁸⁸ entre Jérôme et un autre père de l'Église, Saint-Augustin (Bernet : 231).

A cette difficulté s'est adjointe celle de produire une traduction ethnocentrique d'un texte sacré. Au regard de ses diverses correspondances il est observable que ce traducteur était influencé par les préceptes de Cicéron. Il a notamment expliqué son approche de la traduction dans sa *Lettre à Pammachius*⁸⁹ : « [...] ce ne sont pas les mots mais les idées que j'ai traduites. ». Avis qu'il a étayé par une citation extraite de la préface de *La vie de saint Antoine*, : « La traduction d'une langue dans une autre, si elle est effectuée mot à mot, cache le sens ; c'est comme des herbes trop drues qui étoufferaient les semis. » Malgré son approche fonctionnelle de la traduction, il a lui-même qualifié la Vulgate de formelle. Et il a donné comme explication à ce paradoxe qu'il traitait différemment le sacré et le profane. « Oui, quant à moi, non seulement je le confesse, mais je le professe sans gêne tout haut : quand je traduis les Grecs - sauf dans les Saintes Écritures où l'ordre des mots est aussi un mystère - ce n'est pas un mot par un mot, mais une idée par une idée que j'exprime⁹⁰. »

Diéterlé se demande à juste titre « Pourquoi Saint-Jérôme pense-t-il devoir utiliser pour la Bible d'autres principes de traduction que ceux qu'il prône par ailleurs ? »⁹¹ La raison est que ce traducteur pensait que « l'écriture de la Bible est régie par une inspiration qui vient d'ailleurs, la

⁸⁶ Dans ses premier et deuxième essais de traduction des Psaumes, Jérôme avait pris la Septante comme texte source. Mais sa troisième traduction est faite à partir de l'hébreu, il ne conserve de la Septante que son organisation des livres.

⁸⁷ Marguerite HARL. *La Bible en Sorbonne*. p. 222 : « Dès le temps de Jésus, même si le texte hébreu de la Bible était préservé, tous ces textes juifs de langue grecque pouvaient être lus, étudiés, cités et commentés. C'était « l'Écriture », « divinement inspirée », dont les rédacteurs des livres du Nouveau Testament tentèrent de donner leur interprétation, en fonction de leur foi en Jésus mort et ressuscité. »

⁸⁸ « Lettres croisées de Jérôme et Augustin » traduites du latin, présentées et annotées par Carole Fry, *Les Belles Lettres* et Ed. J.-P. Migne : 30 lettres échangées entre 394 et 419.

⁸⁹ Lettre citée par *La Bible en français* p. 72. Dans une note ils précisent la provenance : « Lettres, t.3, texte établi et traduit par J. Labourt », *Les Belles Lettres*, Paris, 1953, p.61-63. Voir aussi Michel BALLARD. *De Cicéron à Benjamin*. p. 48-49. Cet auteur remarque qu'avec Jérôme « On voit apparaître la métaphore de la traduction comme « lutte », comme « victoire à remporter », comme notion « dynamique », telle qu'elle sera reprise au XXe siècle par un Nida ou un Edmond Cary ».

⁹⁰ Jérôme, A Pammachius..., 1953, Paris, Les Belles Lettres. p. 59. Cité par Christiane DIETERLÉ. p.17. In *Les enjeux de la traduction*.

⁹¹ Christiane DIETERLÉ. « Diversité et complémentarité des traductions de la Bible ». p. 17-30. In *Les enjeux de la traduction : l'expérience des missions chrétiennes. Actes des sessions 1995 et 1996 de l'AFOM et du CREDIC*. Jean COMBY, Hugues DIDIER, Théo SCHNEIDER, Jean-François ZORN (dir.).

manière dont on interprète l'inspiration des textes bibliques détermine une première option quant à leur traduction⁹². » Si le traducteur croyait en l'existence d'une langue sacrée, il pensait aussi que l'inspiration se trouvait dans la forme linguistique du texte, ses lettres, ses mots, l'ordre des constituants de la phrase, etc. Par souci de fidélité au texte, sa traduction a été le plus possible concordante, littérale (Diéterlé, 1997 : 18).

2.5.2 Résultantes

Trois résultantes sont à retenir de la traduction de Jérôme :

- L'élimination officielle des traductions dans des langues dites vulgaires :

« Pendant six siècles, il ne sera plus question de traduction en langue vulgaire. La Vulgate suffit. Cela s'explique en partie par le fait qu'alors tous ceux qui savaient lire, les clercs, savaient en général le latin. Le glossaire de Reichenau montre toutefois qu'on se préoccupait de faciliter à tous l'accès de la Vulgate⁹³. »

Dans un tel contexte, la démarche de Charlemagne constitue un fait historique exceptionnel :

« Mais Charlemagne songeait aussi au peuple. Sous son influence, le concile de Tours (813) décida que les homélies au peuple (donc aussi le texte) seraient traduites oralement en langue vulgaire⁹⁴. »

- Sacralisation de cette traduction. D'une part, la démarche de Charlemagne est à rapprocher de la pratique targumiste. Il veut préserver le texte sacré et rendre le message accessible au peuple. Il a d'autre part le même avis que les Pères de l'Église du II^e siècle ; il accorde le statut de texte sacré à une traduction de la Bible. Sa sacralisation est favorisée par sa duplication⁹⁵ et connaît ainsi la même issue que la Septante. Elle devient à son tour le texte source de la première traduction de la Bible complète en français, celle du traducteur Jacques Lefèvre d'Étaples.
- La traduction de la Vulgate est un exemple représentatif de tensions que des traducteurs travaillant sur des langues à tradition orale ont à gérer. Tout d'abord, leur approche fonctionnelle de la traduction est confrontée à l'opinion que leur communauté de lecteurs a du texte biblique, considéré comme sacré. Ensuite, dans un contexte culturel où circule l'idée que la langue de l'écrit est celle de l'érudition et la langue de l'oral est vulgaire, les Bibles de référence dans leurs traductions françaises ne sont-elles pas sacralisées ? Enfin, un traducteur est aussi face à sa propre

⁹² Christiane DIÉTERLÉ. *Op. cit.*

⁹³ Daniel LORSCH. *Op. cit.* p. 23.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁹⁵ *Ibid.* : « Cette époque, dit M. Trénel, marque l'apogée de la Vulgate en France. On ne lit pas d'autre livre. Tous les monastères, en particulier celui de Saint-Martin-de-Tours, avec ses deux cents moines, ou ceux du nord avec Corbie pour centre, se transforment en ateliers où se publient sans cesse de nouvelles éditions de l'Écriture ».

subjectivité. S'il a confiance en une traduction française, le danger est qu'il la prenne comme référence et qu'il se conforme aux choix interprétatifs et traductionnels de celle-ci. Sa tentation sera alors d'en reproduire la forme dans la langue d'arrivée.

3 MOYEN ÂGE

Dans la vaste période du V^e siècle (chute de l'Empire romain d'Occident) à la fin du XV^e siècle (découverte de l'Amérique par C. Colomb) que couvre le Moyen Âge, la société ayant construit sa cohésion autour de la croyance en la Bible, la traduction de cette œuvre avait essentiellement une visée didactique. Or, la configuration linguistique était complexe : le latin avait le statut de langue érudite et internationale. Le français n'étant pas encore établi, ses dialectes étaient qualifiés de langues « vulgaires » et le peuple était analphabète. Ainsi la problématique des traducteurs de la Bible de cette époque était similaire à celle des interprètes targumistes : transmettre un enseignement religieux à une population ignorante de la langue de l'érudition. La question s'est donc posée des moyens adéquats à la communication du message biblique et quatre formes de traductions furent initiées : les représentations iconiques, les traductions versifiées et narrativisées, et en marge de ces adaptations, l'université de Paris produit une traduction érudite, la *Bible du XIII^e siècle*.

3.1 Spécificités

Parmi les quatre formes de traduction, trois étaient populaires. Les représentations iconiques étaient une traduction par l'image (vitraux, peintures, sculptures) qui avait pour fonction de narrer les grands récits bibliques afin d'en faciliter la mémorisation. Les traductions poétiques⁹⁶ étant rythmées, elles étaient privilégiées pour un public illettré à cause de leur force évocatrice et de leur aide à la mémorisation. De plus, elles offraient au traducteur une plus grande liberté d'expressivité qu'une traduction en prose. Des traductions versifiées de livres ou de portions de la Bible se sont répandues aux IX^e, XI^e et XII^e siècles. La troisième forme de traduction adaptée au peuple était narrativisée : la *Bible Historiale*, traduction de l'*Historia scolastica* de Pierre de Mangeur par Guiars des Moulins. Enfin, en marge des trois précédentes, une quatrième forme de traduction a été réalisée sous le couvert de l'Université de Paris. C'est la première traduction française complète, elle date du milieu du XIII^e siècle : la *Bible du XIII^e siècle*⁹⁷. La visée de ce groupe de traducteurs a été de reformuler le texte sacré en français en respectant la structure du latin. Ce projet est resté

⁹⁶ Une étude détaillée sur les traductions versifiées de la Bible au Moyen Âge est celle de Jean Bonnard 1967 ; *Les traductions de la Bible en vers français au Moyen Âge*.

⁹⁷ Samuel BERGER. *La Bible française au Moyen Âge*.

méconnu, cependant plusieurs de ses textes traduits (livres prophétiques) sont réapparus dans la *Bible Historiale* de Guiars des Moulins.

Une dernière particularité affecte le domaine de la traduction biblique au XIII^e siècle, c'est la segmentation du texte traduit en chapitres. Le découpage du texte de la Vulgate avait subi une première tentative de standardisation à l'époque de Charlemagne, il en a connu une seconde par l'Université de Paris. La normalisation du système de références bibliques était motivée par le désir d'en faciliter la lecture⁹⁸.

3.2 Résultantes

Les retombées de ces différentes adaptations de textes bibliques se résument par une crise religieuse à la Renaissance :

- L'influence des genres littéraires tels que la chanson de geste a favorisé des traductions qui ont amplifié les récits bibliques, les transformant en épopées.
- La traduction étant en elle-même une lecture interprétative du texte, elle a progressivement transmis des interprétations qui ont échafaudé une architecture idéologique religieuse sur laquelle l'État et l'Église, unis, ont fondé des structures sociales qui sont remises en question à partir de la Renaissance.
- Le découpage en chapitres connaîtra une segmentation plus détaillée ce qui alourdira la compréhension du texte lorsqu'il n'en respecte pas la configuration pragmatique.

4 RENAISSANCE

La Renaissance a connu un bouleversement du statut de la Bible dont l'événement déclencheur est la migration massive d'intellectuels byzantins en Italie. Ils ont introduit en Europe leurs manuscrits d'œuvres anciennes, leur connaissance de l'hébreu et du grec. Cela a favorisé une initiation des humanistes italiens puis européens aux langues anciennes. C'est plus précisément l'entrecroisement de plusieurs facteurs dont l'imprimerie, l'idéologie humaniste, la découverte d'œuvres antiques dans leurs langues originelles et l'analyse critique des traductions qui ont apporté progressivement le discrédit sur les traductions de la Bible en cours, dont la Vulgate⁹⁹. Ces facteurs ont enfin occasionné une réflexion sur la traduction du texte sacré.

⁹⁸ Pour plus d'informations sur les divisions des textes bibliques, lire le chapitre XIII de Dominique BARTHELEMY. *Découvrir l'écriture*. p. 265-290.

⁹⁹ La traduction de la Vulgate contenant des erreurs, plusieurs érudits humanistes ont établi des comparaisons avec les originaux et ont fait un travail éditorial de grande envergure. Voir Donald K. McKIM. *L'interprétation de la Bible au fil des siècles (II)*. p. 13 à 45.

4.1 Spécificités

Sept spécificités sont à retenir : l'imprimerie, la lecture comparative des traductions avec leurs originaux, la critique textuelle, les traductions confessionnelles, les principes de traduction de Martin Luther, la réglementation de la traduction biblique et la numérotation en versets des chapitres.

4.1.1 Imprimerie

L'essor de l'imprimerie¹⁰⁰ a favorisé la propagation des œuvres antiques dans les différents milieux humanistes européens. S'il est fréquent de lire que la première œuvre imprimée est la Bible, il est plus rare de remarquer qu'il s'agit d'une traduction¹⁰¹ ! En effet, en 1452, sous la direction de Johannes Gensfleisch (dit Gutenberg) fut entreprise l'impression de la Vulgate. De plus, l'imprimerie a imposé une nouvelle forme physique du texte et cela a exigé que soient gérés de nouveaux paramètres tels que les fautes (d'impression ou de traduction) (1) et le coût du texte imprimé.

Exemple (1)

En 1617 le Synode de Vitré a refusé la diffusion d'un *Nouveau Testament* à Montauban, les fautes étant trop nombreuses. Il a imposé aux imprimeurs de s'associer à des correcteurs.

L'impression de la Bible dans ce siècle de renouveau intellectuel a également favorisé l'émergence de nouvelles approches de ce texte. Enfin, la circulation de mêmes textes imprimés, la traduction et ses originaux, a développé une lecture comparative.

4.1.2 Lecture comparative des traductions et des originaux

La première démarche humaniste a été d'étudier les œuvres antiques dans leurs langues originelles. Dans la société française, cette nouvelle discipline a percé dans un climat conflictuel. En effet, à l'aube du XVI^e siècle, l'Université de Paris détenant l'exclusivité de l'enseignement universitaire et celui-ci étant scolastique, s'est montrée réfractaire à l'enseignement de ces langues. Face à cette opposition François I^{er} a fondé le Collège Royal en 1530¹⁰². C'est dans ce foyer de l'érudition qu'ont été enseignés l'hébreu, le grec et le latin et étudiés les œuvres profanes et les écrits fondateurs du christianisme¹⁰³. De

¹⁰⁰ Pour plus d'informations sur l'impact que l'imprimerie a eu sur la Bible et ses traductions, lire l'article de Guy BEDOUELLE, « Le tournant de l'imprimerie ». In *Le temps des Réformes et la Bible*. p. 59-62.

¹⁰¹ C'est seulement en 1477 qu'a été imprimé une première portion du texte original, le *Tanakh*. Ce n'est qu'en 1488 que toute cette œuvre a été imprimée en hébreu.

¹⁰² Nommé Collège de France en 1870, « *Le Collège de France a été fondé au XVI^e siècle par François I^{er}. Il s'agissait en ce temps-là d'assurer des enseignements de langues anciennes (grec, hébreu, syriaque) que la Sorbonne se refusait absolument à dispenser à cause des contenus païens, judaïques ou hérétiques qu'ils pouvaient véhiculer.* » www.CNRS.fr/insmi/?article130.

¹⁰³ « La Bible lue au temps des Réformes ». In *Cahiers Évangile*, n°146 - supplément, déc. 2008. p. 7-32.

ce nouveau savoir a émergé une nouvelle pratique littéraire : l'analyse comparative des textes originaux et de leurs traductions¹⁰⁴. Ainsi, n'établissant pas de distinction entre texte sacré et profane, les humanistes ont appliqué à leur analyse de la Bible les mêmes méthodes que pour les ouvrages de l'antiquité traduits. Il en a résulté une mise à jour d'erreurs contenues dans les traductions en circulation. L'analyse va progresser en critiques des textes originaux qui ont été choisis pour les traductions existantes.

4.1.3 Critique textuelle

N'étant pas en possession d'un texte source original, les traducteurs de la Bible ont, depuis les premiers siècles, travaillé à partir d'une variété de manuscrits. L'analyse comparative et critique de ces manuscrits est novatrice et révolutionnaire. Le premier à se lancer dans cet exercice est Lorenzo Valla. Il a apporté des corrections au texte source grec que la traduction la Vulgate a utilisé, le *Texte reçu*. L'initiative de Lorenzo Valla marque un tournant dans l'histoire du texte source de la Bible. Ses corrections inspirent de nouveaux travaux, en particulier ceux d'Érasme. Le travail d'analyse comparative de celui-ci a décelé un nombre si important d'erreurs qu'il a lui-même fait une nouvelle traduction latine.

Bien que sur le long terme ces deux érudits aient été précurseurs de recherches sur la reconstitution d'un texte original, ils provoquèrent parmi leurs contemporains une crise identitaire religieuse. Dans les milieux religieux qui estimaient que la Vulgate était une traduction d'inspiration divine, l'examen critique du texte source de la *Vulgate* par Érasme, puis sa remise en question de la traduction de Jérôme ont suscité de vives réactions. Quant aux philosophes de l'époque, éclairés par les résultats de ces travaux, ils ont porté leur réflexion sur la notion de vérité véhiculée par la *Vulgate*, puis par la Bible en général.

4.1.4 Traductions confessionnelles

L'analyse comparative et la critique textuelle ont produit des conflits idéologiques : « le premier tiers du siècle est bien marqué par l'opposition frontale entre le souci du sens littéral des Écritures et les affirmations d'une nouvelle vision du monde, liée à la mathématisation croissante de la philosophie naturelle¹⁰⁵. »

¹⁰⁴ Frédéric DELFORGE. « Les éditions protestantes en français ». In *Le Grand siècle et la Bible*. Jean-Robert ARMOGATHE (dir.). p. 329 : « [...] un certain nombre d'humanistes et de réformateurs veulent appliquer à la Bible les méthodes critiques employées par les humanistes à l'égard des textes profanes grecs et latins. Érasme, les Estiennes, Sébastien de Castillon, Théodore de Bèze et quelques autres utilisent des méthodes de recherche, de comparaison, de discussion susceptibles de procurer des textes bibliques originaux (rédigés en hébreu, en araméen, en grec) aussi corrects que possible. Ils s'efforcent également de replacer ces textes dans les milieux qui les ont vus naître, de façon à mieux les comprendre et les expliquer. Ils effectuent ainsi un travail de critique ».

¹⁰⁵ Jean-Robert ARMOGATHE. « La vérité des Écritures et la nouvelle physique ». p. 49. In *Le Grand Siècle et la Bible*. Jean-Robert ARMOGATHE (dir.).

Ainsi, les traductions françaises du XVI^e siècle portent dans leur histoire la marque de tensions qui ont opposé les partisans des deux milieux universitaires parisiens : la faculté de théologie de Paris et le Collège de France. La première portait sur le texte sacré un regard conservateur. La seconde considérait que la Bible était à analyser et à traduire selon les mêmes principes qu'une œuvre profane. Cette situation conflictuelle¹⁰⁶ a favorisé la production de nouvelles traductions dont la particularité était leur confessionnalité. Leurs visées étant orientées vers la compréhension des lecteurs en langue française, ces traducteurs transmettaient aussi leurs points de vue interprétatifs. Ce dernier point étant critiqué par la Faculté de Paris, il a occasionné des débats confessionnels houleux sur l'interprétation du message biblique véhiculé à travers ces traductions. Cette œuvre s'est donc trouvée au cœur de conflits entre deux approches de la traduction, sourcière et cibliste.

4.1.5 Règlementation de la traduction biblique

Ce contexte conflictuel aboutit à une réglementation de la traduction biblique. Boudet résume clairement la position que prit l'Église Catholique face à la menace que représentait la traduction. La Bible n'est pas « *une œuvre privée ; l'Église a voulu lui garder son caractère public*¹⁰⁷ » dont elle est dépositaire : « *il nous importe de nous rappeler les règles de cette tutelle publique dans l'Église, qui ne laisse pas au seul primat de l'intelligence et du savoir, la diffusion du contenu de la Sainte Écriture. Elle soumet les éditions au contrôle de ceux qui ont reçu la mission d'être les hérauts de l'Évangile et les gardiens de la bonne nouvelle : les évêques*¹⁰⁸. »

Le Concile de Trente¹⁰⁹ témoigne du souci que l'Église Catholique a eu de conserver à la Bible sa valeur de texte sacré, censurant les traductions autres que celle qu'elle avait établi comme traduction de référence¹¹⁰, la Vulgate *sixto-clémentine* (révision officielle de 1592). De plus, la sélection des livres appartenant à la Bible a été décidée par le Code de Droit Canonique. Les Codes 822-832 ou encore le Code 825 stipulent qu'une édition catholique de la Bible doit recevoir au préalable un accord venant soit du Siège apostolique soit des Conférences des évêques¹¹¹. Enfin, les traductions en langues vernaculaires devaient être complétées par des notes explicatives afin d'aider le lecteur à faire une utilisation intelligente de ce texte.

¹⁰⁶ La confrontation de ces deux approches a provoqué un schisme au sein de l'Église Catholique ; il en a résulté des réformes qui ont fondé un nouveau courant religieux le Protestantisme.

¹⁰⁷ Emmanuel BOUDET. « Qu'est-ce qu'une traduction catholique ? ». In *Bibles en français. Traduction et tradition. Actes du colloque des 5-6 décembre 2003*. p. 139-155.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 140.

¹⁰⁹ Voir « La Réforme catholique ». In *Cahiers Évangile*, n° 146 - supplément, déc. 2005. p. 88.

¹¹⁰ Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que l'Église Catholique a reconnu une traduction de la Bible en français, celle de l'Abbé Crampon. Son texte source n'est pas la Vulgate mais les manuscrits grecs et hébreux.

¹¹¹ Emmanuel BOUDET. *Op. cit.* p. 142.

4.1.6 Principes de traduction de Martin Luther

Martin Luther¹¹², initiateur de la Réforme, a publié en 1546 une traduction allemande de la Bible. Wendland¹¹³ (1995)¹¹⁴ le qualifie de « père » de nombre de traducteurs de la Bible actuels. Il répertorie dix principes de traduction¹¹⁵ de Luther en établissant des rapprochements avec les pratiques actuelles dont celles initiées par Nida :

1. *La priorité du sens* : l'une des principales responsabilités d'un traducteur est de transférer le sens des Écritures.
2. *La nécessité de changer la forme linguistique* : le meilleur moyen pour préserver le sens contenu dans le texte source est de le transférer dans une forme linguistique naturelle en langue réceptrice. « *It is important to note that Luther did have a particular and popular vernacular in mind into which he would shape the biblical message*¹¹⁶. »
3. *L'explicitation des informations implicites* : ce traducteur était convaincu qu'il était nécessaire d'expliciter des informations sans que cela soit considéré pour autant des ajouts.
4. La conservation, par endroit, de formes originelles peu naturelles.
5. *L'importance de l'analyse du discours pour l'exégèse* : Wendland (1995 : 11-12) observe que la linguistique étant une science récente, il est normal que Luther ait peu abordé l'importance de l'analyse du discours pour la traduction. Il était cependant sensible à l'aspect littéraire d'une traduction.
6. *L'importance du contexte* : tout texte est à interpréter selon ses contextes linguistique et extralinguistique.

¹¹² Voir le site : <http://www.museeprotestant.org/notice/martin-luther-traducteur-de-la-bible/> Voir aussi l'article de Barbara KONNEKER. « Réflexion linguistique et Théologie : sur les principes de la traduction chez Luther ». In *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*. n°15-2, 1982. p. 95-102.

¹¹³ Ernst R. WENDLAND était un conseiller en traduction biblique de l'Alliance biblique universelle en Zambie.

¹¹⁴ Martin LUTHER a lui-même expliqué ses principes de traduction dans sa missive sur la traduction (1530) et ses résumés sur les Psaumes et les origines de la traduction (1533). Cependant les dix principes cités dans nos travaux sont issus de l'article en anglais d'Ernst R. WENDLAND. « Martin Luther—The Father of Confessional, Functional-Equivalence Bible Translation » (part 1) in *Notes on Translation* Vol. 9 n° 1 (1995): 16-36 et (part 2) in Vol. 9 n° 2, 1995, p. 47-60. Ils ont été traduits par l'A.T.B. (Association Traduire la Bible) et remaniés par les rédacteurs du journal *Le Sycomore* Vol. 6, n° 1 et 2 : « Martin Luther, traducteur à équivalence fonctionnelle ». p. 3-15. Voir dans aussi dans ce même article la note 1. p. 3.

¹¹⁵ Les dix principes sont extraits de l'article « Martin Luther, traducteur à équivalence fonctionnelle ». In *Le Sycomore* Vol. 6, n° 1 et 2. p. 3.

¹¹⁶ Ernest R. WENDLAND. « Martin Luther—The Father of Confessional, Functional-Equivalence Bible Translation » (part 1) in *Notes on Translation*. Vol. 9, n° 1. 1995. p. 16-36.

7. *La vérification de la façon dont le message est reçu* : l'une des tâches de ce traducteur a été de s'assurer que ses destinataires le comprendraient. Par exemple, Luther, par souci des récepteurs analphabètes, lisait sa traduction à haute voix¹¹⁷.
8. *L'intérêt des aides au lecteur* : il a ajouté un index, des préfaces et des introductions aux deux parties de la Bible et aux livres¹¹⁸.
9. *Le travail en équipe* : les difficultés qu'il a constatées à l'issue de son expérience de la traduction de l'Ancien Testament, l'ont motivé à constituer un comité de traduction et à s'entourer ainsi de spécialistes à l'étape de la révision¹¹⁹.
10. *Le besoin de révision* : face aux difficultés que présente la traduction de la Bible, Luther a initié un travail systématique de révision¹²⁰.

4.1.7 Insertion d'une numérotation en versets

La traduction de la Bible à la Renaissance est marquée par une autre idée novatrice : l'insertion d'une numérotation du texte en versets permettant d'en faciliter la lecture. C'est Santi Panini qui a initié ce projet par la publication en 1528 de sa traduction de la Bible faite à partir de l'hébreu et du grec.

4.2 Résultantes

Cette prise de conscience de l'altération des textes bibliques transmis à travers les siècles a eu plusieurs conséquences irrévocables dans l'histoire de la traduction biblique :

- La segmentation des livres de la Bible en sections, chapitres, péripopes et versets aura des conséquences parfois néfastes pour la lecture et l'interprétation. Cette difficulté apparaît dans les lettres pauliniennes lorsque les segmentations ne respectent pas les découpages en unités de sens. Bien que l'ensemble des traducteurs de la Bible aient adopté cette pratique, actuellement certains d'entre eux la remettent en question et une minorité refuse de l'appliquer afin, justement, de faciliter la lecture. La traduction d'Eugene H. Peterson, *The Message: The Bible in Contemporary Language*, en est un exemple.
- La remise en question du caractère sacré des traductions¹²¹ du texte biblique occasionnera une épuration des traductions¹²².

¹¹⁷ *Le Sycomore. Op.cit.* p. 6.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 9.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 14.

- L'idée d'une traduction faite à partir de textes sources originaux a opposé les Humanistes aux Scolastiques. Ces derniers estimaient en effet que la seule connaissance des langues du texte source est lacunaire pour traduire la Bible. Ce conflit non résolu à l'heure actuelle soulève le problème des connaissances spécifiques nécessaires à un traducteur de la Bible.
- L'approche scientifique du texte sacré a ouvert la voie pour les siècles à venir à une approche plus littéraire¹²³ de la Bible. Elle sera progressivement étudiée en tant qu'œuvre.
- Lorenzo de Valla et Érasme ont ouvert la voie à une nouvelle discipline scientifique : la Critique Textuelle¹²⁴. Sa fonction étant de reconstruire le texte source qui serait l'original, elle a progressivement établi un appareil critique des manuscrits originaux.

Cette vue d'ensemble des traits qui caractérisent l'histoire de la traduction de la Bible à la Renaissance¹²⁵ est didactique sur plusieurs points pour les traducteurs actuels qui travaillent sur des langues à traditions orales et ce, sur plusieurs aspects :

¹²¹ Celles-ci sont mal perçues par l'Université de Théologie de Paris, François I^{er} étant en captivité en Espagne, la faculté convainc le Parlement de censurer la traduction de Jacques Lefèvre d'Étaples. C'est avec le secours de Charles Quint qu'il pourra publier sa traduction de la Bible entière en 1530. Cependant, cette traduction polémique deviendra la Bible française de référence pour l'Église Catholique pendant un siècle et demi. Elle aura, au préalable, été l'objet d'une révision par l'Université Catholique de Louvain.

Cette même traduction de Lefèvre d'Étaples est la première Bible française de référence pour le mouvement réformiste. Elle sera révisée par Olivétan dès 1535. Cependant, les milieux réformés ne se satisfont pas d'une traduction issue d'une autre traduction latine. L'humaniste Farel, un réformateur genevois, édite en 1535 sa traduction française à partir de textes sources hébreux et grecs, la Bible de Genève.

¹²² Le théologien humaniste protégé de François I^{er}, Jacques Lefèvre d'Étaples a édité en 1523 une traduction française du *Nouveau Testament* épurée des gloses, commentaires et annotations qui en encombraient les traductions françaises. Bien que son texte source ait été la Vulgate, il a consulté des manuscrits grecs. A partir de cette lecture comparative, il a fait une soixantaine de corrections de la traduction latine.

¹²³ « Les connaissances des langues anciennes, grec, hébreu, latin font prendre conscience aux auteurs des écarts linguistiques d'une langue à l'autre. Leur objectif est d'adapter les contenus des textes bibliques au génie de la langue française ». In *Cahiers Évangile* n° 158 - supplément. p. 100.

¹²⁴ Roselyne DUPONT-ROC et Philippe MERCIER. « Les manuscrits de la Bible et la critique textuelle ». In *Cahiers Évangile*, n° 102. déc.1997.

¹²⁵ Une dernière particularité est la pratique de la réécriture, entre la Renaissance et le Classicisme : la traduction paraphrasée. Elle connaît dans cette période un véritable succès : le poète Philippe Desportes a traduit les Psaumes, le Psautier huguenot - controversé par les catholiques -, Anne d'Urfé, Jean-Baptiste Chassignet, Martial de Brive (grand représentant de la poésie baroque), Racan (un disciple de Malherbes) ou encore Antoine Godeau. Le mouvement Humaniste considère que la paraphrase est un genre littéraire, son utilité est de faciliter la compréhension des lecteurs face à des textes antiques tels que les traités d'Aristote (voir aussi les traductions d'Érasme). L'idée à retenir est qu'ils ne font pas de distinction entre la paraphrase de textes profanes ou sacrés. La Bible est donc soumise à des traductions paraphrasées en latin (*Cahiers Évangile* n° 158 – supplément 2011. p. 92). Selon Érasme deux formes de paraphrases sont à distinguer : la métaphrasis (+ littérale) et la paraphrasis (+inventive), « ses paraphrases bibliques sont des mises en application de son traité de rhétorique, *De copia verborum* »

La paraphrase d'Anne d'Urfé « nous permet de voir où sont les limites entre la paraphrase et le targoum. Pour elle le texte source donne la trame, un thème à développer non à expliquer ». Voir *Cahiers Évangile* n° 158 – supplément. 2011 p. 106.

- Certaines des traductions françaises que les traducteurs actuels utilisent ont une orientation confessionnelle. La conséquence est qu'ils sont confrontés à différentes lectures interprétatives.
- L'opposition entre traductions faites à partir de textes de source originale ou secondaire doit être une source de réflexion pour leurs propres choix. Veulent-ils prendre la décision d'étudier l'hébreu ou le grec ou décident-ils de traduire à partir de traductions en langues internationales (français, anglais, etc.) ?
- Face à la difficulté de traduction que présentent des discours tels que les lettres pauliniennes, le traducteur de la Bible, soucieux de reformuler le raisonnement argumentatif de l'auteur est-il tenu de conserver fidèlement la segmentation tardive de la Bible (en chapitres et versets) ou peut-il prendre la liberté de s'en affranchir ?

5 XVII^E AU XX^E SIÈCLE

Après la Renaissance, les XVII^e et XVIII^e siècles n'ont pas été florissants¹²⁶ en matière de traductions bibliques françaises¹²⁷. Les censures¹²⁸ menaçaient les traductions et des persécutions sévissaient pour les partisans du Protestantisme de 1685 (révocation de l'*édit de Nantes* par l'*édit de Fontainebleau* de Louis XIV) à 1787 (*édit de tolérance* du roi Louis XVI).

Le XIX^e siècle a connu la création de fondations missionnaires sans buts lucratifs et ayant notamment pour objectif la traduction et la diffusion de la Bible pour tous les peuples : les sociétés bibliques. La première date de 1804, c'est la Société biblique britannique et étrangère. En 1818 est fondée la Société biblique protestante de Paris, laquelle, prenant une dimension interconfessionnelle deviendra l'Alliance biblique française

¹²⁶ Exemple : pendant 120 ans aucune impression de Bibles protestantes en France n'est recensée (André ENCREVÉ, *Protestants français au milieu du XIXe siècle*, p. 112).

¹²⁷ Dans la confession protestante, la traduction de la Bible d'Olivet a été utilisée à travers ses différentes révisions, dont celle d'Ostervald. Puis un pasteur genevois, Louis Segond, a publié sa traduction de l'Ancien Testament (1873-74). Dans la confession catholique, des traductions de portions de Psaumes ont été faites mais seule une traduction complète de la Bible est répertoriée. Elle relève de l'initiative d'écrivains de Port Royal, dont Isaac Lemaistre de Sacy qui fit une traduction à partir de la *Vulgate* (François Dupuigrenet Desroussilles 1986 : 81).

¹²⁸ A partir de 1562, le Royaume de France est déchiré par des guerres de religion entre Catholiques et Protestants. Henri IV met fin à ces guerres en 1598 par l'édit de Nantes qui reconnaît aux Protestants le droit de pratiquer leur culte. Mais en 1685, Louis XIV décide la révocation de l'édit de Nantes par l'édit de Fontainebleau. Le culte protestant est alors interdit en France. En 1787, Louis XVI rétablit officiellement la paix religieuse par son édit de tolérance. Cependant, la liberté de conscience ne sera accordée aux protestants qu'à la Révolution avec la Déclaration des droits de l'homme et la liberté du culte, par le texte constitutionnel du 3 septembre 1791.

(A.B.F.). Aux États-Unis, l'expansion de traductions de la Bible est fulgurante : « *Entre 1777 et 1957, plus de 2500 éditions différentes en langue anglaise de la Bible ont paru aux États-Unis*¹²⁹ ».

Au XX^e siècle ces sociétés donnent à la traduction biblique une envergure scientifique. Son historique est descriptible par cinq composantes : l'établissement des textes sources par la Critique textuelle ; l'œcuménisme ; les principes de base et les procédures générales de la traduction biblique en contexte de peuples à tradition orale ; la théorisation de la traduction par plusieurs sociétés bibliques ; les formations de traducteurs et la multiplication des versions françaises.

5.1 Critique textuelle

Les découvertes des manuscrits de la Mer Morte à Qumrân, entre 1947 et 1956, sont des données archéologiques qui ont fourni des matériaux précieux aux recherches en Critique textuelle. Elles ont aussi suscité de l'intérêt, confirmé ou développé la compréhension de ce que sont ces textes dits « originaux ». Il en a résulté un établissement systématique des textes sources. A titre d'exemple, il est intéressant d'observer l'évolution de cette discipline depuis les travaux d'Érasme dans le seul domaine du texte source du *Nouveau Testament*. Dans la continuité des travaux d'Érasme, à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, J. J. Griesbach a fait une théorisation de recension des manuscrits. Au XIX^e siècle C. von Tischendorf puis B. F. Wescott et F. J. A. Hort ont systématisé la classification des principaux groupes de manuscrits. C'est en 1898 qu'Eberhart Nestle a édité un premier *Novum Testamentum*, complété d'un appareil critique. En 1952, Erwin Nestle et Atland ont édité une nouvelle version avec un appareil bien plus précis et complet. En 1963, une première révision a été entreprise sous le couvert de la Société biblique américaine. Elle fut suivie d'une seconde révision qui obtint l'accord des différentes sociétés bibliques. Il en résulta en 1979 un texte source pour le *Nouveau Testament* accepté de tous : le *texte standard* (Dupont-Roc, 2008 : 518)¹³⁰. Actuellement, les traductions contemporaines du *Nouveau Testament* utilisent généralement ce texte source.

5.2 Œcuménisme

L'œcuménisme issu du Concile de Vatican II en 1964 marque un bouleversement dans le monde religieux et, par conséquent, dans le domaine de la traduction de la Bible. C'est la fin du long conflit interconfessionnel. Le Canon 825 § 2 autorise la traduction œcuménique de la Bible. L'article de « *Vatican II, Constitution dogmatique Dei Verbum, 18*

¹²⁹ Marc A. NOLL « Dans la civilisation américaine ». In *Le monde contemporain et la Bible*. Claude Savart et Jean-Noël Aletti (dir.). p.189.

¹³⁰ Roselyne DUPONT-ROC. « Le texte du Nouveau Testament et son histoire. » In *Introduction au Nouveau Testament. Son histoire, son écriture, sa théologie*. Daniel MARGUERAT (dir.).

novembre 1965 » définit le travail commun de traducteurs interconfessionnels. Néanmoins, certaines conditions sont à respecter : traduire à partir des originaux et obtenir l'accord des autorités ecclésiastiques¹³¹. Une première traduction française est éditée, en 1972 pour le *Nouveau Testament* et 1975 pour l'Ancien Testament, sous le couvert de l'Alliance biblique universelle. Elle réunit des traducteurs catholiques et protestants. Cette entreprise est nommée la Traduction Œcuménique de la Bible (TOB). Elle suit les principes d'équivalence formelle¹³² (Billon : 2010) et utilise *un français usuel* (Nieuvarts et Billon, 2011 : 25).

L'œcuménisme a progressivement facilité l'élargissement d'une pratique déjà existante dans les sociétés bibliques, la mise en commun de diverses compétences pour réaliser le projet de traduire la Bible. Ce changement de mentalité s'est cependant effectué lentement sur le terrain. C'est à partir des années 90 que la coopération interconfessionnelle s'est développée au sein de ABU.

5.3 Principes de base et procédures en traduction biblique

L'une des résultantes de la démarche œcuménique est une réflexion interconfessionnelle à propos des procédures générales et des principes de base de la traduction biblique en contexte de peuples à tradition orale. Les deux pôles de réflexion sont, premièrement, le dialogue établi entre la Fédération Biblique Catholique et l'Alliance biblique universelle et, deuxièmement, le dialogue interne à la section traduction du Forum of Bible Agencies International.

Le dialogue entre l'Alliance biblique universelle et la Fédération Biblique Catholique a défini les « *directives concernant la coopération interconfessionnelle dans la traduction de la Bible*¹³³ ». Cet accord de 1968, révisé en 1987, et confirmé toujours valable par la Fédération Biblique Catholique, oriente les principes, les procédés et les choix techniques de traduction.

Le deuxième dialogue se présente sous la forme d'un forum auquel a participé la majorité des organismes de la traduction de la Bible en contexte de peuples à tradition orale. Au terme de deux années de réflexions, le 21 avril 1999, ils ont produit une déclaration

¹³¹ Le Conseil Pontifical pour l'Unité des Chrétiens et les sociétés bibliques ont préparé un document pour réglementer la traduction de la Bible. Il a été publié en 1968 et révisé en 1987 : « Executive Committee of the United Bible Societies and Secretariat for Promoting Christian Unity, *Guiding principles for interconfessional cooperation in translating the Bible* », 2 June 1968, in *Enchiridion Vaticanum*. Tome S1: Documenti Ufficiali della Santa Sede Omessa 1962-1987, Testo Ufficiale e versione italiana, EDB, Bologna, 1971. p. 200-227 (cité dans *La Bible en français. Guide des traductions courantes*. Jean-Marie AUWERS et all. p. 144, note 12.

¹³² Gérard BILLON, Bernard COYAULT, Sophie SCHLUMBERGER, Andrée THOMAS. *L'aventure de la TOB. Cinquante ans de traduction œcuménique de la Bible*. p. 54-55 : « [...] pour s'approcher au plus près du sens, il faudrait parfois beaucoup s'éloigner des mots. Les traducteurs de la TOB n'ont pas voulu prendre ce risque, leur objectif étant de viser une équivalence formelle, les particularités du texte source devant « passer » au maximum dans la langue d'arrivée. »

Voir aussi Jacques NIEUVARTS et Gérard BILLON. « Traduire la Bible en français ». In *Cahiers Évangile*, n° 157, sept. 2011. p. 25.

¹³³ Site à consulter : (http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/chrstuni/general-docs/rc_pc_chrstuni_doc_19871116_guidelines-bible_fr.html).

commune relative aux principes et procédures de la traduction de la Bible. Les deux principaux organismes partenaires de l'équipe nawda, la Wycliffe Bible Translators et la SIL sont membres du Forum of Bible Agencies - International.

5.4 Théorisation de la traduction Biblique

L'émergence de la théorisation de la traduction est un fait marquant dans l'histoire de la traduction biblique car les sociétés bibliques y ont participé dès les années 50 et 60. Un avis partagé avec la communauté des traducteurs contemporains était de rompre avec l'approche formelle de la traduction. Les recherches en traduction biblique étaient aussi motivées par le désir de se libérer de l'idée qu'il existe un texte sacré par opposition à la littérature profane. A l'exemple des humanistes du XVI^e siècle, les sociétés bibliques approchent le texte selon des principes littéraires, linguistiques et ethnologiques.

Une figure représentative de l'implication de la traduction de la Bible dans la réflexion en traduction est celle d'Eugène Nida, linguiste et conseiller auprès des traducteurs de la *United Bible Societies (UBS)*, également appelée l'Alliance biblique universelle (ABU). Il expose une théorie de la traduction dans l'ouvrage *Toward a Science of Translating* (Nida : 1964). Puis, en collaboration avec Taber, il publie une version remaniée en 1969 sous le titre *Theory and Practice of Translation* (TAPOT).

« TAPOT was considered to provide the theory behind popular translations of the New Testament into Spanish and English published in the 1960's¹³⁴ »

L'ouvrage de Nida et Taber, traduit et adapté en français, paraît sous le titre de *La traduction : théorie et méthode*, publiée en 1971. Les auteurs estiment que « Le progrès théorique tient à plusieurs choses : un enchaînement plus rigoureux des stades de traduction, une plus grande cohérence entre les différents aspects de la théorie, ainsi qu'un affinement de l'analyse sémantique, entre autres¹³⁵. ». Quelques années plus tard, Nida affine sa théorie avec Jan de Waard. Ils en publient une théorie actualisée en 1986 dans *From One Language to Another – Functional Equivalence in Bible Translating*, traduite en français en 2003, *D'une langue à une autre*.

La théorisation est la voie ouverte à une pratique de traduction biblique qui se fonde sur une science. Si Eugène Nida a mis la traduction de la Bible sur les rails de cette réflexion scientifique, nombre de ses successeurs contemporains ont pris le relais. Un fait marquant s'est produit en 1999 lors d'un séminaire¹³⁶ entre consultants en traduction biblique d'ABU. Ils ont mené une réflexion sur la place à donner au TAPOT et la décision a été prise de consigner les avancées, les perspectives générales et les approches en traduction

¹³⁴ Timothy WILT. *Bible Translation: Frames of Reference*. p. 3.

¹³⁵ Eugene A. NIDA et Charles R. TABER. *La traduction : théorie et méthode*. p. VII.

¹³⁶ Ces faits sont relatés dans l'introduction de l'ouvrage de Timothy WILT. *Op cit.*

biblique. Cette réactualisation a été présentée en 2002 dans l'ouvrage *Bible Translation: Frames of Reference*¹³⁷. L'objectif premier de cet ouvrage étant de donner une introduction aux principes de base en traduction biblique actuelle, il propose une approche holistique¹³⁸ de la traduction et non une approche pédagogique. Les principaux sujets traités sont : l'aspect socio-culturel d'un projet de traduction, la traduction en tant que composante de la communication, la dimension interdisciplinaire de la traduction et les composantes du texte qui participant à la construction du sens (forme, structure, fonctions).

Les traducteurs de la Bible contemporains explorent ainsi d'autres disciplines et préconisent d'autres approches scientifiques. La recherche continue à l'aube du XXI^e siècle et la réflexion sur la spécificité de la traduction de la Bible reste un débat d'actualité. « Traduire la Bible relève d'un autre défi que la simple traduction : la « surabondance » de la sagesse qui y est consignée rend encore plus délicat, voire impossible le choix de mots ou de phrases permettant de l'exprimer dans une autre langue. Cependant les difficultés inhérentes à toutes traductions demeurent¹³⁹. »

5.5 Formations en traduction et multiplication des versions françaises

Dans la prolongation de la participation des sociétés bibliques au débat sur la théorisation de la traduction, la création de formations spécifiques pour les traducteurs de la Bible, par exemple les formations *SIL* (Summer Institute of Linguistic) puis *ETP*¹⁴⁰ (European Training Program) se développent.

La traduction de la Bible est facilitée par la mise à disposition des équipes d'une bibliographie¹⁴¹ étoffée et spécialisée, d'une bibliothèque électronique¹⁴², de manuels¹⁴³ de

¹³⁷ Un résumé de cet ouvrage est présenté par SIL: <http://www-01.sil.org/siljot/2005/3/46699/siljot2005-3-04.pdf>
Une deuxième édition de cet ouvrage est parue en 2014.

¹³⁸ Timothy WILT et Ernst WENDLAND. *Bible Translation: Frames of Reference*. p. xii.

¹³⁹ M^{gr} Pierre d'ORNELLAS. « Œuvre culturelle ou œuvre de tradition de foi ? » In *Bibles en français. Traduction et tradition. Actes du colloque des 5-6 décembre 2003*. p. 52.

¹⁴⁰ La liste des cours est consultable sur le site suivant : <http://www.redcliffe.org/Courses/LinguisticsTranslationandLiteracy/TheTranslationCourse>.

¹⁴¹ Voir (<http://www.sil.org/resources/publications>)

¹⁴² Translator's Workplace. Une description de cet outil est faite sur le site <http://www.sil.org/resources/publications/tw> : « Translator's Workplace is the premier electronic resource library and research tool that Bible translators and translation consultants have relied on for the past 20 years. Delivered on DVD or through download, Translator's Workplace 5.1 (Folio) contains 1,000-plus individual resources in English, French, Spanish and Portuguese (user interface in English only). »

¹⁴³ À titre d'exemple deux manuels sont à mentionner :

Le plus récent à notre connaissance que SIL propose est celui de Harriet HILL, Ernst-August GUTT, Margaret HILL, Christoph UNGER and Rick FLOYD. 2011. *Bible Translation Basics : Communicating Scripture in a Relevant Way*.

L'un des ouvrages qu'ABU propose est celui de Timothy WILT et Ernst WENDLAND. *Scripture Frames & Framing. A workbook for Bible translators*.

traduction et la profusion de documents ressources tels que les dictionnaires bibliques¹⁴⁴, les commentaires exégétiques¹⁴⁵ spécifiques à chaque livre de la Bible, les recherches linguistiques¹⁴⁶ et ethnologiques qui apportent un éclairage sur les cultures du monde de la Bible.

Enfin, après plus d'un siècle de censure de la traduction de la Bible en français, le XX^e siècle est marqué par une recrudescence de versions françaises. Deux caractéristiques sont novatrices.

La première porte sur une mise en commun des compétences. La traduction de la Bible est progressivement conçue comme un travail d'équipe. Au départ, une première traduction française datant de 1880, est l'œuvre d'un seul homme dont elle porte le nom, la Bible Louis Segond¹⁴⁷. Elle fait l'objet de plusieurs révisions dont deux sont à retenir : la Bible à la Colombe¹⁴⁸ (COL) et la Nouvelle Bible Segond¹⁴⁹ (NBS). Elle est fondée sur les textes sources hébreu et grec et devient la Bible de référence pour le XX^e siècle dans les milieux protestants. Mais la Traduction Œcuménique de la Bible, la (TOB), montre l'exemple d'un travail collectif : c'est une traduction interconfessionnelle composée d'exégètes catholiques et protestants. La Bible Bayard¹⁵⁰ marque l'originalité : chaque livre est traduit en binôme par un exégète et un écrivain. La dernière version de la Bible de Jérusalem¹⁵¹ porte cette approche à son apogée.

La seconde caractéristique concerne la visée des traducteurs qui est multiple¹⁵². La Bible de Jérusalem s'adresse à un public cultivé. La Bible du Semeur¹⁵³ (SEM) est rédigée en français contemporain soutenu. La Bible Français Courant¹⁵⁴ (FC) est écrite dans un français contemporain, simple et accessible à un lecteur non initié au langage religieux. La

¹⁴⁴ Par exemple : *Le Vocabulaire de théologie biblique*. Xavier LÉON-DUFFOUR (dir.).

¹⁴⁵ À titre d'exemple : la série *Exegetical Summaries of the New Testament*, propose une exégèse détaillée pour chaque livre de la Bible. Pour chaque phrase, les auteurs proposent le texte grec (ou hébreu) accompagné de sa traduction en anglais et suivi de la présentation des différents points de vue exégétiques. Voir (<http://www.sil.org/resources/publications/entry/6738>)

¹⁴⁶ À titre d'exemple : Robert A. DOOLEY et Stephen H. LEVINSOHN. 2000. *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*.

¹⁴⁷ Jacques NIEUVIARTS et Gérard BILLON. *Op. cit.* p. 28-29. Traduction de confession protestante à équivalence formelle.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 24. Révision en 1978 par l'alliance biblique universelle de la version Louis Segond 1910.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 24. Révision en 2002 de la Bible Louis Segond « *entièrement reprise par un comité pluriconfessionnel (baptiste, luthéro-réformé, pentecôtiste, adventiste)*. »

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 34 – 36.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 24. La traduction *la Bible de Jérusalem* est à équivalence formelle exprimée dans un français érudit sous la direction de l'École biblique de Jérusalem (confession catholique).

Un nouveau projet de révision de cette Bible est en cours, voir le site <http://www.bibest.org>.

¹⁵² Voir une description succincte des différentes traductions françaises sur le site de l'Alliance Biblique Française : <http://www.la-bible.net/page.php?ref=traductions>.

¹⁵³ Jacques NIEUVIARTS et Gérard BILLON. *Loc. cit.* La traduction *la Bible du Semeur* est une traduction à équivalence fonctionnelle traduite par une équipe de traducteurs de confession évangélique.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 25. La traduction *la Bible en français courant* est à équivalence fonctionnelle, élaborée par une équipe interconfessionnelle.

Bible Parole de Vie¹⁵⁵ est traduite dans un niveau de langue simplifié, accessible à un lecteur francophone dont le niveau est faible. Quant à la Bible d'Alexandrie, traduction française de l'équipe de Marguerite Harl, c'est une traduction littéraire qui offre au lecteur francophone la possibilité de revisiter le monde antique de la Septante¹⁵⁶.

6 CONCLUSION

Au terme de ce parcours de l'histoire de la traduction biblique, le constat est qu'« *une approche historique n'a de sens que si elle s'attache à retracer l'évolution des idées traductologiques et leur traitement à travers les époques*¹⁵⁷. ». C'est ce que nous nous sommes appliquée à faire. Au départ, le peuple hébreu a ouvert la voie de la communication interlinguale par la pratique targumiste, une forme ancestrale de l'interprétation consécutive. Les traducteurs juifs d'Alexandrie montrent que les écrits religieux sont traduisibles en transférant leur contenu dans la langue et le monde hellénistique, c'est la Septante. Jérôme témoigne, à travers les siècles, que le traducteur est en lutte constante entre objectivité et subjectivité : il produit une traduction de la Bible littérale même s'il défend et applique les principes de traduction fonctionnelle quand il s'agit de textes profanes. Le Moyen Âge adapte la traduction, la paraphrase et la versifie : ses traducteurs sont au service d'un public illettré. La Renaissance est l'époque du goût pour l'érudition. Le retour aux langues des textes sources met à jour les erreurs de traductions et génère des crises identitaires qui conduiront à des persécutions et sanctionneront les traductions par de sévères censures. Cette situation ralentira la traduction aux XVII^e et XVIII^e siècles mais le XX^e siècle assiste à une recrudescence des traductions. Deux points essentiels caractérisent cette époque. Le premier est la réconciliation confessionnelle, Catholiques et Protestants, autour de la traduction. Le second est la théorisation de la traduction biblique.

A chaque époque, l'histoire de la traduction biblique s'est entrecroisée avec les idéologies dominantes des sociétés réceptrices. De cette rencontre n'a cessé d'émerger de nouvelles interprétations de cette œuvre. De plus, l'évolution des sciences littéraires et linguistiques développant de nouvelles approches analytiques d'un texte a favorisé une lecture constamment renouvelée de la Bible. Les lettres pauliniennes font l'objet de cette quête du sens.

¹⁵⁵ *Ibid.* La traduction *Parole de vie* est à équivalence fonctionnelle exprimée dans un français simplifié et élaborée par une équipe interconfessionnelle.

¹⁵⁶ Pour avoir une vue d'ensemble de ce projet de traduction, lire l'article de Marguerite HARL, « La Bible en Sorbonne. Des pères grecs à la Septante : le témoignage d'une expérience », In *Bibles en français. Traduction et tradition. Actes du Colloque des 5-6 décembre 2003*. p. 95-118.

¹⁵⁷ Mathieu Guidère. *Introduction à la traductologie*. p. 22.

CHAPITRE 2 - TEXTE À TRADUIRE : LA *LETTRE AUX GALATES*

L'objectif de ce chapitre est de présenter le texte à traduire : la *Lettre aux Galates*. Elle appartient à la correspondance épistolaire de l'un des auteurs de la Bible, Saül de Tarse, et fait l'objet de débats exégétiques et d'analyses diverses aux conclusions divergentes. L'introduction de Marguerat à une série de contributions en recherche paulinienne résume bien la situation :

« L'exégèse de Paul ressemble aujourd'hui à une ville qu'un tremblement de terre a dévastée¹⁵⁸. »

Ce constat laisse présupposer que la traduction de tels écrits est ardue. C'est précisément la résistance que la *Lettre aux Galates* a opposé à la traduction en nawdm qui nous a incitée à la choisir comme corpus de nos travaux. Ce choix est motivé par deux raisons essentielles. La première est que sa complexité fait ressortir les faiblesses de la méthode de traduction utilisée. La seconde raison provient de l'attrait que présente le défi de trouver quel type d'analyse faciliterait la compréhension qu'un traducteur doit avoir du raisonnement argumentatif de l'auteur. Ainsi, la présentation de la *Lettre aux Galates* est utile au diagnostic de sa traduction (Chapitre 6).

Les points développés dans ce chapitre sont une description du contexte rédactionnel, une présentation des propositions d'organisation, l'exégèse d'Aletti et une énumération des points difficiles pour la traduction.

1 CONTEXTE RÉDACTIONNEL

Les éléments qui constituent le contexte rédactionnel sont : l'identité de l'auteur, celle de ses destinataires, le sujet traité, le genre de texte et la visée illocutoire.

1.1 Auteur

L'auteur, Saül de Tarse¹⁵⁹, un Juif de la Diaspora¹⁶⁰ appartenait au monde antique, né certainement entre l'an 5 et 10 de notre ère, à Tarse, chef-lieu de la province de Cilicie et décédé entre l'an 64 et 68 à Rome. De famille juive, il revendiquait sa filiation au peuple hébreu en tant que descendant de la lignée d'Abraham, par la tribu Benjaminite¹⁶¹. Il portait

¹⁵⁸ Andreas DETTWILER, Jean-Daniel KESTLI et Daniel MARGUERAT (dir.). *Paul, une théologie en construction*. p. 9.

¹⁵⁹ Ville de la Turquie actuelle.

¹⁶⁰ Schalom BEN-CHORIN. *Paul, un regard juif sur l'Apôtre des gentils*. p. 11.

¹⁶¹ *Lettre de Paul aux Philippiens* (3, 4-5) et *Deuxième lettre de Paul aux Corinthiens* (11, 21-22).

le nom de l'un de ses ancêtres, le premier roi d'Israël, Saül. De plus, il avait hérité de ses parents la double nationalité, juive et romaine par « droit de cité ». En qualité de citoyen romain son identité était probablement déclinée en prénom, nom et surnom (Witherington, 2003 : 245). Cependant, dans les milieux religieux actuels il est connu et nommé par son surnom complété de son titre : l'apôtre Paul¹⁶².

De son héritage culturel complexe il avait bénéficié d'une double éducation, judaïque et hellénistique, source de son ample connaissance intellectuelle (Tassin, 2009 : 52)¹⁶³. D'une part, il était issu d'une famille ancrée dans le judaïsme et selon Actes 22.3, disciple d'un enseignant pharisien de renom, Gamaliel¹⁶⁴. D'autre part, vivant à Tarse, il était imprégné de la culture hellénistique. Il est fort probable que sa maîtrise de la rhétorique antique et sa connaissance de la philosophie stoïcienne provenaient de l'université de Tarse (Murph-O'Connor, 2004 : 15). Ainsi, ayant assimilé les deux cultures, juive et grecque, (Rastoin, 2003 : 17) celles-ci formataient ses écrits car il avait les compétences requises pour communiquer avec un large public. Il était d'ailleurs l'une des figures religieuses les plus influentes et controversées du premier siècle. Et son portrait est brossé dans un livre du *Nouveau Testament*, les *Actes des Apôtres*.

Il est nécessaire que le traducteur ait connaissance de la complexité de cet arrière-plan culturel car la *Lettre aux Galates* en porte les traces :

« Le fait que la lettre apparaisse à tous les commentateurs comme une unité cohérente montre à quel point cette double culture est intégrée à la personnalité même de Paul et n'est pas un patchwork hétérogène. Les deux dimensions de sa culture personnelle se mêlent harmonieusement, l'influence de l'une ou de l'autre se faisant plus ou moins sentir selon les passages, mais sans jamais que l'une fasse totalement défaut¹⁶⁵. »

Un autre point essentiel pour le traducteur est le niveau de maîtrise que cet auteur avait du grec, de l'hébreu et de l'araméen. Le bilinguisme (hébreu/grec) de Saül de Tarse, déduit à partir d'analyses linguistiques de ses lettres, est un avis partagé par la majorité des exégètes spécialistes du texte paulinien ou d'hellénistes spécialistes du grec koïnè. Ce point de vue est ainsi résumé par Guerra Gomez :

« Y téngase en cuenta que tanto San Pablo como San Lucas no solo hablaban en griego, sino que, además, pensaban en griego, aunque el apóstalo de los gentiles aprendiera profundamente el arameo durante su estancia en Jerusalén [...] ¹⁶⁶ »

(Et prenez en compte que Saint Paul tout comme Saint Luc ne parlaient pas seulement grec mais, de surcroît, ils pensaient en grec. Et cela, bien que l'apôtre des

¹⁶² Ce surnom est mentionné dans un livre du *Nouveau Testament* : *Actes des Apôtres* (13.12).

¹⁶³ Claude TASSIN. *L'apôtre Paul. Un autoportrait*.

¹⁶⁴ Actes des Apôtres (22.3).

¹⁶⁵ Marc RASTOIN. *Tarse et Jérusalem, la double culture de l'Apôtre Paul en Galates 3,6-4,7*. p. 91.

¹⁶⁶ Guerra GOMEZ. 1981. p. 322.

Gentils avait acquis une connaissance approfondie de l'araméen durant son séjour à Jérusalem [...])

Les exégètes reconnaissent que cet auteur a eu la capacité d'adapter sa forme d'expression à l'identité de ses destinataires, son intention étant que ces derniers aient une compréhension maximale du contenu de son message. Toutefois, sa qualité d'expression est à dissocier de la signification qu'il donnait à ses termes techniques. En effet, il exprimait en grec des concepts juifs. Ces caractéristiques de l'écriture paulinienne ne sont-elles pas des indices à prendre en compte en traduction ?

1.2 Destinataires

Sur la base d'informations issues de sa correspondance épistolaire et complétées par le livre des *Actes des Apôtres*, il est déductible que l'auteur était un apôtre itinérant qui fondait des communautés de croyants au cours de ses voyages missionnaires. Cependant, deux points de vue exégétiques s'opposent quant à l'identité des destinataires de la *Lettre aux Galates*. Selon l'avis de la majorité, il s'agit du peuple galate originaire de la Galatie du Nord (*Actes* 16.18). L'apôtre Paul aurait probablement fondé ces communautés au cours de son deuxième voyage missionnaire (Légasse, 2000 : 29). Une minorité pense que ce sont des populations implantées dans la province romaine d'Asie Mineure, la Galatie du Sud qui comprend les régions de la Pisidie, de la Phrygie et de la Lycaonie. Dans les deux cas, il s'agit de communautés essentiellement non juives.

1.3 Sujet traité

L'apôtre Paul était un auteur engagé. Il consolidait l'enseignement de sa théologie et traitait de problèmes spécifiques à ses destinataires par sa correspondance épistolaire. La *Lettre aux Galates* est estimée avoir été rédigée entre 53 et 57 de notre ère. Des communautés de croyants qu'il avait fondées étaient troublées par des discours d'enseignants (eux-mêmes missionnaires chrétiens) qui remettaient en question l'autorité apostolique de Saul de Tarse et contredisaient le contenu de sa théologie. Le point de désaccord portait sur le statut des croyants qui n'étaient pas d'identité juive. Cela soulevait la question de leur obéissance ou non aux pratiques de la Loi mosaïque, et plus précisément à la coutume identitaire de la circoncision. Les adversaires de l'apôtre voulaient imposer ce rite aux croyants Galates. Par la *Lettre aux Galates*, l'auteur a donné son point de vue concernant cette pratique.

Le problème pour la traduction est que les avis des exégètes divergent quant à la manière dont l'auteur a construit son argumentation. Étant donné sa double culture, ils lui attribuent différentes influences littéraires. Ce désaccord porte tout d'abord sur la composition de ses discours.

1.4 Genre de discours

Le repérage du genre de discours conditionne « l'interprétation des l'énoncés » (Maingueneau, 1996 : 45 et 16). La raison est qu'il détermine la compréhension que le lecteur a de la cohérence et de la cohésion du texte. Il est donc probable que la *lettre aux Galates* soit un texte qui résiste à la traduction car le traducteur est confronté à plusieurs propositions d'organisation textuelle. Cette difficulté provient en partie de l'identité des destinataires de cette correspondance épistolaire. Les uns étant juifs et les autres gréco-romains, l'auteur « *unit intimement deux trajectoires argumentatives*¹⁶⁷ », utilisant des procédés littéraires hellénistiques et hébraïques.

Il n'est donc pas aisé d'identifier les *thèses* argumentatives, les types d'arguments qui la développent, la manière dont ils s'articulent, les exemples choisis, et les indices de la relation épistolaire mis en place par l'auteur. Cependant, pour effectuer ce travail d'analyse, les traducteurs de la Bible ont recours aux documents ressources que sont les commentaires exégétiques. Or, ces ouvrages classifient la *Lettre aux Galates* dans l'un des quatre genres littéraires suivant : rhétorique sémitique, épistolaire, homilétique ou rhétorique gréco-romaine. Ce constat montre la véritable problématique qui gravite autour de la composition de ce texte. Les principales classifications exégétiques sont résumées ci-dessous pour donner un aperçu de la situation dans laquelle se trouve un traducteur de cette lettre paulinienne.

Selon le premier point de vue, la composition de la *Lettre aux Galates* est déterminée par la rhétorique sémitique. Cette approche est principalement défendue par Meynet (2007). Il part du principe que les textes bibliques étant rédigés par des auteurs juifs, même s'ils sont rédigés en langue koinè, ils reproduisent « *les caractéristiques essentielles de la rhétorique biblique et sémitique. Les constructions concentriques sont bien différentes des développements linéaires de la rhétorique occidentale*¹⁶⁸. » Il estime que les principales différences entre les rhétoriques hébraïque et hellénistique sont la parataxe et la binarité. La démarche argumentative de l'une est de montrer par les faits et de l'autre de démontrer par le raisonnement¹⁶⁹. Le résultat de cette approche est que les chapitres 1 et 2 de la *Lettre aux Galates* seraient construits sur le genre littéraire biblique *rîb*¹⁷⁰ (Meynet : 2002)¹⁷¹.

¹⁶⁷ Marc RASTOIN. *Op cit.* p. 301.

¹⁶⁸ Roland MEYNET. *Traité de rhétorique biblique.* p. 644.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 643.

¹⁷⁰ Le *rîb* est un genre littéraire dont les discours portent sur les litiges ou les querelles. « *Le terme hébreu a plusieurs significations "discussions", "disputes" [...] "litiges"* ». Jean-Noël ALETTI, Maurice GILBERT, Jean-Louis SKA, Sylvie DE VULPILLIÈRES. *Vocabulaire raisonné de l'exégèse biblique.* p. 61.

¹⁷¹ Roland MEYNET. « Composition et genre littéraire de la première section de l'Épître aux Galates. » In *Studia Rhetorica (StRh)* 4 (01.02.2002). p. 1.

Selon un deuxième point de vue, la critique épistolaire, la *Lettre aux Galates* appartient au genre épistolaire. Murphy-O'Connor (1994)¹⁷² la qualifie de lettre de reproche. Il fonde ses arguments sur l'utilisation que l'auteur fait du mode impératif. Kern (1998), Martin (1989) et Nanos (2001) parviennent à la même conclusion. Quant à White (1971), il relève les formulations usuelles dans les lettres hellénistiques antiques et recherche leur présence dans les lettres pauliniennes. Pour cet exégète, l'indice pertinent est la formulation « mes frères » qui structure le discours de la *Lettre aux Galates*. A l'inverse, Mitternacht (1999) démontre que ce texte est construit sur le modèle des lettres de pétitions. Quant à Longenecker (1990), il conclut sa lecture analytique de la *Lettre aux Galates* par le simple constat qu'elle appartient au genre épistolaire.

Selon un troisième point de vue, la composition de la *Lettre aux Galates* est à analyser à partir de l'homilétique juive hellénistique. En contexte de diaspora, les enseignements dispensés dans les synagogues prenaient en compte la culture grecque de leurs auditeurs :

« L'homilétique juive hellénistique est d'une réelle importance pour la compréhension du monde culturel paulinien, car elle témoigne déjà de l'existence de cette symbiose culturelle¹⁷³ [...] »

Rastoin (2003 : 31-32) résume les composantes de l'homilétique juive qui sont repérables dans la *Lettre aux Galates* :

- le choix de s'exprimer en grec koinè et non avec l'éloquence qui caractérisait les philosophes classiques ;
- le recours à la diatribe, cela le rapprochait des philosophes populaires ;
- ses exemples, tirés de la vie quotidienne ou directement extraits du *Tanakh*, étaient aussi une imitation de la pratique homilétique.

Selon un quatrième point de vue, la composition de la *Lettre aux Galates* est à analyser à partir de la rhétorique gréco-latine. Le groupe d'exégètes concerné pense que l'apôtre Paul a construit ses lettres sur le schéma de l'un des trois genres rhétoriques : le judiciaire, le délibératif ou l'épidictique. Le problème est qu'ils ne sont pas d'accord sur le genre que l'auteur aurait choisi pour composer la *Lettre aux Galates*. Selon Betz (1975 ; 1979), c'est le genre judiciaire ; selon Kennedy l'auteur suit le genre délibératif, alors que Pitta (1992) démontre qu'il s'inspire du genre épidictique.

Selon un cinquième point de vue, celui de la critique rhétorique, les exégètes qui ont tenté de calquer un genre rhétorique à une lettre paulinienne ont suivi une démarche erronée (Aletti : 1998). Ce réajustement de l'approche analytique a réorienté les recherches vers

¹⁷² Jerome MURPHY-O'CONNOR'S. *Paul et l'art épistolaire*. Il a étudié les deux types de lettres antiques, l'épistolaire juif et grec, pour déterminer si les écrits pauliniens s'apparentaient à l'un d'entre eux. Il en conclut que ces deux types de lettres ont des structures similaires.

¹⁷³ Marc RASTOIN. *Op. cit.* p. 31.

l'analyse des composantes d'un discours rhétorique (*invention, disposition, élocution, mémoire et action*). L'analyse de la disposition concrète précède la question du genre. Les travaux représentatifs de cette approche sont ceux d'Aletti ; ils portent sur l'analyse de la *dispositio*. Partant du présupposé que les lettres pauliniennes sont des discours argumentatifs, il identifie en premier lieu les *propositions*, puis les preuves et les conclusions pour reconstituer le raisonnement de l'auteur. Rastoin (2003) applique cette approche exégétique à la *Lettre aux Galates*. Il démontre que sa structure reflète la double culture de son auteur et que celui-ci ne calque pas un modèle littéraire précis. Sa lettre porte au contraire les traces de différents genres littéraires de l'antiquité dont les homélies juives et les composantes rhétoriques et épistolaires. Elles en constituent la macrostructure (Rastoin 2003 : 301).

Le point de vue de la critique rhétorique a donné une nouvelle orientation à l'analyse des lettres pauliniennes. En effet, partant de l'hypothèse que l'auteur est biculturel et que ses destinataires sont issus des cultures juive ou grecque, ses lettres sont caractérisées par une association de composantes épistolaire, rhétorique et sémitique. Si ce groupe d'exégètes est unanime quant à la fonction du genre épistolaire, qui est de poser le cadre littéraire, ils ont cependant des avis divergents quant à la logique qui structure le raisonnement de l'auteur. En effet, selon la source littéraire que l'exégète privilégie, il attribue à l'auteur des intentions et des objectifs différents. Barbaglio (2004) résume bien l'état de la recherche actuelle sur la composition des écrits pauliniens, dont la *Lettre aux Galates* :

« [...] la conviction de départ de ces études, c'est que les lettres de l'apôtre représentent un genre mixte, constitué d'éléments épistolaires et d'éléments rhétoriques ; mieux, l'essentiel de la lettre – le corps épistolaire – se présente en réalité comme un discours rhétorique enchâssé dans un cadre épistolaire¹⁷⁴. »

Cette recherche du genre à attribuer à la *Lettre aux Galates* et ces différentes propositions de réponses proviennent d'un objectif commun aux exégètes : comprendre la pensée de l'apôtre Paul et donc trouver la manière dont il la communique. Là se trouve aussi le point de départ de l'opération de traduction : comprendre pour reformuler le raisonnement de l'auteur. La première difficulté du traducteur de la *Lettre aux Galates* est cette diversité d'approches exégétiques¹⁷⁵ car chacune conditionne l'interprétation qu'un exégète fait de la lettre et la visée illocutoire qu'il attribue à l'auteur.

¹⁷⁴ Guiseppe BARBAGLIO. « Les lettres de Paul : contexte de création et modalité de communication de sa théologie ». In Andreas DETTWILER, Jean-Daniel KAESTLI et Daniel MARGUERAT (dir.). *Paul, une théologie en construction*. p. 71-72.

¹⁷⁵ Je mentionne qu'il existe aussi l'approche exégétique de la narratologie qui, bien que fort intéressante, n'est pas abordée dans ce chapitre, car les traducteurs n'ont pas consultée.

1.5 Visée illocutoire

Pour parvenir à une juste interprétation de cette correspondance épistolaire il est nécessaire que le traducteur ait une compréhension claire de la visée illocutoire de l'auteur. Or les commentaires exégétiques proposent pour ce seul texte différentes visées.

Exemple : le point de vue de la rhétorique gréco-latine

Les exégètes convaincus que l'apôtre Paul a construit sa lettre sur le schéma de l'un des trois genres rhétoriques antiques (le judiciaire, le délibératif ou l'épidictique) attribuent à l'auteur différentes intentions selon le genre qu'ils privilégient. Betz (1975) rattachant cette lettre au genre judiciaire en déduit que l'intention de l'auteur était de faire la défense de son apostolat. Il base son affirmation sur la structure des chapitres 1 et 2 de la lettre, lesquels suivent en effet la construction d'un discours judiciaire. Quant à Kennedy, qui classe la lettre dans le genre délibératif, il pense que le but de l'auteur était de donner son point de vue sur un rite de la Loi mosaïque que les croyants non juifs n'avaient pas besoin de pratiquer, la circoncision. Cet exégète a focalisé son étude sur les chapitres 3 et 4. Enfin, Pitta (1992), qui démontre que cette lettre appartient au genre épidictique, en déduit que la volonté de l'auteur était d'instruire ses lecteurs et non de défendre son apostolat. Son analyse se base sur les chapitres 5 et 6 pour arriver à de tels résultats. Dans cette même perspective, Légasse (2000 : 41) estime que la visée illocutoire de l'auteur était de convaincre les destinataires de rester fidèles au contenu de son enseignement et non de se défendre de ses accusateurs.

Ces quelques exemples de propositions de visées illocutoires laissent entrevoir le défi du traducteur, car la cohérence de sa traduction dépend de la compréhension qu'il a de l'intention globale de l'auteur. Il est en effet envisageable qu'il ait eu ces différents buts à l'esprit lors de la rédaction de sa lettre. Celle-ci contient en effet des éléments de défense de son apostolat, une lutte contre les faux enseignements et un enseignement doctrinal. Cependant, accorder la même importance à ces différents objectifs, c'est prendre le risque de perdre la cohérence globale du raisonnement de l'auteur. Privilégier l'un ou l'autre, c'est donner la priorité à l'enseignement ou à la défense de son apostolat.

Un autre problème que cette situation génère pour le traducteur est l'analyse de la composition du texte à traduire. Il est exposé ci-dessous à travers la présentation des principales propositions d'organisation textuelle que les ressources documentaires mettent à sa disposition.

2 PROPOSITIONS D'ORGANISATION TEXTUELLE

Le titre que Lémonon (2008) a choisi pour intituler son commentaire exégétique récapitule bien l'ampleur de la tâche pour le traducteur désireux de trouver le plan de la *Lettre aux Galates* :

« *L'organisation de la lettre. A la recherche d'une structure*¹⁷⁶ ».

C'est en effet une véritable quête. Elle est cependant indispensable à la construction d'hypothèses de sens dans le processus de traduction. Les plus anciens découpages de cette lettre proposaient des schémas bipartites ; les plus récents sont majoritairement tripartites. Les versions françaises actuelles de la *Lettre aux Galates* s'en étant inspirées, seuls ces modèles tripartites sont présentés ci-dessous.

2.1 Translator's handbook

Selon Arichea et Nida (1976)¹⁷⁷ la visée illocutoire de l'auteur est de démontrer que le croyant est justifié devant Dieu par la foi dans le Messie et non par l'obéissance à la Loi mosaïque. Cependant, la proposition d'organisation textuelle que font ces deux auteurs est à rapprocher du point de vue de Betz (1975) : l'apôtre défend son apostolat et le contenu de son message. Toutefois leurs découpages en sections ne sont pas identiques, ils proposent une organisation divisée en six parties :

- introduction (1.1-5).
- Présentation du problème qui occasionne la rédaction de la *Lettre aux Galates* (1.6-10).
- L'auteur défend sa fonction d'apôtre de Jésus-Christ et justifie le contenu du message qu'il adresse aux non-Juifs (1.11 - 2.21). Le thème traite de la confiance et de la fidélité au Messie, basées sur une attitude de foi et non sur le respect des exigences de la Loi mosaïque.
- L'auteur présente et défend le contenu de son message par le recours à des arguments théologiques. Lesquels sont illustrés par des exemples extraits de la Bible et de pratiques juives et romaines (3.1 - 4.31).
- Mise en pratique de l'enseignement. L'auteur explique les implications de la théologie dans la vie des croyants et dans la communauté (5.1 - 6.10).
- La conclusion (6.11-18) est composée d'une authentification de la lettre, d'un résumé des principales questions traitées et d'un rappel de la relation fraternelle entre l'auteur et ses destinataires.

¹⁷⁶ Jean-Pierre LÉMONON. *L'épître aux Galates*. p. 38.

¹⁷⁷ Daniel ARICHEA et Eugene A. NIDA. *A Translator's Handbook on Paul's letter to the Galatians*. Voir aussi Robert, STUTZMAN. *An Exegetical Summary of Galatians*. Cet ouvrage présente les principales propositions de plans que font les exégètes.

2.2 Structure rhétorique épидictique

Pitta (1992), qui affine la lettre au genre rhétorique épидictique tout en soulignant l'originalité de l'auteur, démontre que les genres épistolaire et rhétorique sont en relation. Il observe par exemple que le *praescriptum* de Galates n'est pas fidèle au modèle épistolaire :

« l'asserzione "teologica" (vv.2-5) assume funzione prolettica. Il contenuto di Gal ci permetterà di comprendere le motivazioni di tale prolessi. Tuttavia la sua presenza in 1,1-5 colloca il "praescriptum" in una prospettiva escatologica. Risulta significativo che Gal si apra e si chiuda con riferimenti escatologici [...] (1.4 ; cf. 6,14-15) ¹⁷⁸ »

(l'assertion "théologique" (vv.2-5) a une fonction proleptique. Le contenu de Galates nous permet de comprendre les motivations d'une telle prolepse. Cependant sa présence en 1,1-5 place le "praescriptum" dans une perspective eschatologique. Il résulte de façon significative que l'introduction et la conclusion de Galates contiennent des références eschatologiques [...] (1.4 ; cf. 6,14-15))

Cet exégète organise donc la lettre autour de quatre démonstrations (1.13-2.21 ; 3.1-4.7 ; 4.8-5.12 ; 5.13-6.10) à partir desquelles l'auteur instruit ses destinataires.

2.3 Structure rhétorico- épistolaire (Critique rhétorique)

Issu de la critique rhétorique, ce groupe d'exégètes analyse la *Lettre aux Galates* non plus à partir d'un genre rhétorique mais par le recours aux composantes de la rhétorique. Cette approche analytique met en évidence l'interrelation qui existe entre des éléments du genre rhétorique et épistolaire. Cependant, les résultats diffèrent selon que les exégètes donnent la priorité aux éléments épistolaires, rhétoriques ou à la combinaison des deux. Ce dernier point de vue est soutenu par Vouga, Barrett, Baasland, Hübner et Betz¹⁷⁹ s'y rattache aussi. Selon lui, cette lettre est apologétique :

« the epistolary framework of the Galatian epistle can be easily recognized and separated from the 'body' ».

Il reprend les hypothèses de Momigliano (1968) et observe qu'il est facile de faire le découpage entre les formulaires épistolaires et le corps de la lettre, plusieurs de leurs composantes étant en interrelation. Par conséquent, l'organisation qu'il propose pose un cadre épistolaire (prescription et proscription épistolaires) mais le corps de la lettre possède les composantes du genre rhétorique.

¹⁷⁸ Antonio PITTA. *Disposizione e messaggio della lettera ai Galati. Analisi retorico-letteraria*. p. 85.

¹⁷⁹ Hans Dieter BETZ. The literary composition and function of Paul's letter of the Galatians. *New Testament Studies*, Vol. 21. n° 3. 1975. p. 355.

2.4 Structure épistolaire

Les chercheurs qui proposent une organisation épistolaire de la *Lettre aux Galates* fondent leur analyse sur les formulaires épistolaires, les indices d'énonciation et le thème traité. Ils ne sont cependant pas unanimes quant à la composition de cet écrit. Ils lui confèrent différentes structures, soit binaire (Lührmann) soit ternaire (Lyonnet). Certains la classent dans la catégorie de lettre de reproche (Martyn et Nanos) ou plus précisément de « Lettre de réprimande et de demande » (Hansen). L'avis de l'un d'eux est nuancé. En effet, Martyn classe cette lettre dans un cadre épistolaire et pense que l'auteur utilise des éléments de rhétorique dans le corps de la lettre. Selon lui, sa composition mélange des informations thématiques (reproche, tristesse, demande et chagrin, guide pastoral) et séquentielles (formulaire épistolaire, *thèse*, arguments, transition).

Les exégètes qui contestent cette approche épistolaire de la *Lettre aux Galates* donnent comme argument que réduire la lettre à un seul genre littéraire, c'est en fausser le sens (Kern, Dunn, Longenecker, Aletti).

2.5 Autre structure

Une autre approche exégétique consiste à refuser d'apparenter la *Lettre aux Galates* à un genre littéraire déterminé. Les avis sont une fois encore nuancés. Légasse (2000) reconnaît l'utilité des *thèses* argumentatives mais il estime que l'apôtre Paul est libre de tout modèle littéraire. Lémonon (2008) fait une synthèse des démarches analytiques des différents exégètes pour comprendre sur quels critères ils se sont fondés pour définir la structure de cette lettre. Selon le premier critère la structure est déterminée à partir du genre épistolaire. Le second les définit à partir des genres rhétoriques. Et la troisième option est d'utiliser des critères plus souples. Lémonon (2008) opte pour ce dernier choix. Il considère que l'auteur ne suit aucun modèle littéraire :

« Si l'on doit admettre que Paul, comme il le montre en d'autres passages de ses lettres, a reçu l'influence de certaines formes littéraires et oratoires du monde grec, il demeure qu'il n'a pas composé la lettre qu'il adresse aux Galates dans l'idée de reproduire un schéma défini. Cela ne ressort pas de l'écrit, comme du reste le prouvent les fluctuations qu'on peut constater d'une analyse à l'autre¹⁸⁰. »

Lémonon (2008) a organisé son plan selon la logique d'un raisonnement argumentatif et le cadre littéraire qu'il propose est épistolaire.

Du point de vue de la traduction, ce survol des principales propositions d'organisation textuelle de la *Lettre aux Galates* soulève le problème de la cohérence de l'ensemble de cette lettre qu'il est nécessaire de reformuler dans la langue d'arrivée. La réflexion de Lémonon

¹⁸⁰ Simon LÉGASSE. *L'épître de Paul aux Galates*. p. 40.

(2008) sur la démarche à suivre pour analyser ce texte retient notre attention car il cherche à identifier quel est le raisonnement de l'auteur et non à calquer son discours sur des genres littéraires existants. Son point de vue est à rapprocher de celui de la critique rhétorique, notamment d'Aletti, qui analyse les écrits pauliniens à partir de leurs *thèses* argumentatives.

Pour les besoins de la traduction, c'est donc l'approche rhétorico-épistolaire qui retient notre attention. Cependant, l'état actuel des analyses de ce groupe d'exégètes montre qu'un problème reste non résolu. C'est le découpage interne à la lettre, entre ses parties rhétorique et épistolaire, qui ne fait pas l'unanimité. Par exemple, Rastoin (2003) propose une division entre les genres épistolaire et rhétorique puis un découpage interne au genre rhétorique qui ne concordent pas avec ceux de Betz (2002). Même s'ils font des propositions d'organisation textuelle fort pertinentes, ils ne parviennent toutefois pas à un même résultat quant à la composition de cette lettre. Le principal point de divergence porte sur 5,1-12. Il est soit inséré dans la section précédente soit dans la suivante. Cela montre que le raisonnement de l'auteur résiste à la compréhension des interprètes. Malgré ces différences, l'approche de la critique rhétorique est une avancée considérable dans la recherche paulinienne. Tout d'abord le choix de déterminer l'organisation de la *Lettre aux Galates* en tenant compte des deux genres, épistolaire et rhétorique, attire l'attention du traducteur sur le danger qu'il y a à calquer la structure d'une lettre paulinienne sur les manuels de la rhétorique gréco-romaine qui existaient à l'époque (Longenecker, Dunn, Aletti, Martin). Cela révèle aussi au traducteur que la logique du raisonnement paulinien n'est pas acquise, ce qui en rend la traduction difficile. Rastoin (2003) soulève le problème de fond, car il observe que si la division tripartite de la lettre est majoritaire, « *Reste entière cependant la question de savoir quelle fonction occupe chacune de ses parties et quelle est la logique qui fait passer Paul de l'une à l'autre*¹⁸¹. ». Les travaux d'Aletti apportent des éléments de réponse utiles au traducteur.

3 EXÉGÈSE DE J.-N. ALETTI

La critique rhétorique ouvre de nouvelles perspectives à la recherche paulinienne. Selon Aletti, dans la *Lettre aux Galates*, l'intention de l'auteur n'est pas d'annoncer explicitement son point de vue sur le problème concret qui les concerne (le croyant non juif doit-il ou non se faire circoncire ?) mais d'enseigner ses destinataires. Il approche progressivement le thème et il donne son avis au verset 5.2. Le discours qu'il développe traite la thématique de l'Évangile et de ses implications dans la vie du croyant et il en découle que le rite de la circoncision n'appartient pas à cette thématique. Aletti en déduit

¹⁸¹ Marc RASTOIN. *Op. cit.* p. 41.

que cette lettre est à rapprocher du genre épideictique car l'apôtre Paul cherche plus à communiquer la force de l'Évangile qu'à donner des ordres.

3.1 Une démarche exégétique

Aletti aborde la question fondamentale du rapport de l'apôtre Paul à la rhétorique antique :

« La rhétorique [...] du discours paulinien est-elle principalement gréco-hellénistique ? L'est-elle partiellement, voire secondairement ? C'est ici que les distinctions sont nécessaires et qu'il faut refuser les séparations¹⁸². »

Son raisonnement est résumable en trois points :

1. Fonction des manuels de rhétorique

Prendre comme grille de lecture les manuels de rhétorique est une erreur méthodologique. Les lettres pauliniennes sont à analyser à partir du repérage de leurs *thèses*.

Exemple : il serait erroné d'appliquer à la *Lettre aux Galates* la *dispositio* du discours judiciaire telle que la présente Quintilien. Aucune lettre de l'apôtre Paul ne présentant la même composition, il est donc préférable d'utiliser les manuels comme des pistes à suivre.

2. Fonction de la rhétorique biblique

L'étude d'Aletti sur la relation que l'écriture paulinienne entretient avec la rhétorique biblique et la rhétorique gréco-hellénistique aboutit à des conclusions intéressantes pour la traduction. Tout d'abord, il déduit de son analyse sur l'influence de la rhétorique biblique¹⁸³ que les lettres pauliniennes contiennent effectivement des constructions en parallélisme [alterné (ab a'b') ; concentrique (aba') ou chiasique (abb'a')] mais qu'elles sont au niveau de la micro structure (proposition et phrase) du texte. Il en conclut que ces constructions étant des sous-classes de la rhétorique, elles ne parviennent pas à révéler la structure de la logique argumentative que l'auteur utilise dans une lettre, dont la *Lettre aux Galates*.

3. Fonction de la rhétorique gréco-hellénistique

L'analyse d'Aletti sur l'influence de la rhétorique gréco-hellénistique l'amène à la conclusion que l'apôtre Paul ayant été formé aux deux rhétoriques, juive et hellénistique (*Weltanschauung*)¹⁸⁴, il s'en est inspiré selon ses besoins. Par conséquent, pour comprendre

¹⁸² Jean-Noël ALETTI. « Paul et la rhétorique. État de la question et propositions ». In *Paul de Tarse*. p. 28

¹⁸³ *Ibid.*

¹⁸⁴ Ce terme allemand (traduisible par « vision du monde ») se rapporte aussi bien aux Juifs qu'aux Grecs. Ces deux rhétoriques sont probablement basées sur deux visions du monde différentes ou au moins partiellement divergentes.

chaque étape du raisonnement de l'auteur il est nécessaire d'identifier le modèle qui la structure :

« Au temps du NT, la rhétorique dite biblique est inséparable de la rhétorique hellénistique et vouloir subordonner l'une à l'autre serait une marque de mauvais goût. Paul a assimilé les deux, et il les combine très souvent. La vraie question est, en chaque unité discursive ou épistolaire, de repérer le modèle qui régit les autres principes de composition et de structuration¹⁸⁵. »

Sur la base de cette conclusion¹⁸⁶, il propose une analyse du texte qui porte sur la recherche des éléments qui structurent la logique de l'argumentation paulinienne. Cette approche de la compréhension du texte n'est-elle pas une voie à explorer en traduction ? Ce modèle descriptif est présenté ci-dessous.

3.2 Analyse du texte

L'analyse débute par l'identification des techniques de rhétorique que l'apôtre Paul a utilisées pour construire son raisonnement théologique. Elle est cloisonnée en deux parties :

- a. L'organisation des informations communicationnelles, *« celles qui manifestent l'attachement de Paul à ses lecteurs et celles qui visent à une meilleure compréhension des argumentations et de leurs enjeux [...] »¹⁸⁷*
- b. L'organisation textuelle¹⁸⁸.

3.2.1 Fonction des informations communicationnelles

Selon Aletti, la prise en compte des intentions communicationnelles est fondamentale, car c'est par elles que l'auteur a préservé la qualité de sa correspondance et de ses réponses : *« La communication [...] s'est révélée progressivement une composante essentielle à la compréhension des lettres pauliniennes, en particulier des sections très difficiles, comme Rm 1-3, Rm 7 ou Ga 1-2¹⁸⁹. »* L'auteur saisit les problèmes qui se présentent comme des occasions pour construire ses enseignements théologiques. Sa correspondance découle donc d'une démarche pédagogique de l'auteur envers ses destinataires. Aletti relève plusieurs stratégies de communication épistolaire :

- 1) Mise en scène d'un ethos et d'un pathos sur lesquels l'auteur construit ses arguments. Il les insère dans un cadre relationnel qui est affectif, fraternel. Il a notamment recours à l'interpellation pour attirer l'attention de ses destinataires.

¹⁸⁵ Jean-Noël ALETTI. *Op. cit.* p. 32.

¹⁸⁶ Cette conclusion d'Aletti est partagée par d'autres spécialistes du texte paulinien. Rastoin par exemple pense que cet auteur articule plusieurs modèles de composition.

¹⁸⁷ Jean-Noël ALETTI. « La rhétorique paulinienne ». In *Paul, une théologie en construction*. Andreas DETTWILER, Jean-Daniel KAESTLI et Daniel MARGUERAT (dir.). p. 48.

¹⁸⁸ Pour plus de précisions consulter l'article d'ALETTI, *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 59.

2) Prise de distance par rapport au problème à traiter :

« [...] pour déterminer le genre rhétorique, ce ne sont pas les problèmes concrets des communautés qui fonctionnent comme critères, mais la manière dont Paul les traite [...] Paul juge moins important de dire à ses correspondants quelles décisions concrètes ils doivent prendre que de modifier l'idée qu'ils ont encore de l'Évangile et qui est fausse¹⁹⁰. »

3) Rendre sa pensée théologique accessible à tous ses destinataires quels que soient leurs horizons culturels.

Étant donné que l'intention de l'apôtre Paul était moins de théoriser son enseignement que d'éduquer ses destinataires, Aletti en déduit qu'il est essentiel d'avoir recours à la rhétorique pour comprendre cet auteur. En effet, la dimension communicationnelle qui sous-tend les lettres pauliniennes est tout d'abord manifeste dans la *digressio* et la *dispositio*, l'ordre selon lequel l'auteur organise les composantes de la rhétorique.

3.2.2 Structure du raisonnement argumentatif

Les lettres pauliniennes sont construites de manière à valoriser le discours de l'auteur. Leur cadre est épistolaire, il a les fonctions d'introduction et de conclusion de la lettre. Le raisonnement argumentatif, bien que propre au style de l'auteur, prend appui sur des techniques rhétoriques. Aletti en retient deux, la *digressio* et la *dispositio* :

« L'approche rhétorique des lettres pauliniennes ne doit pas en rester à une phase purement descriptive de la *dispositio* ou de l'élocutio, mais déterminer en quoi le choix des pisteis et leur progression détermine fondamentalement la théologie de Paul : car rhétorique et théologie sont chez lui inséparables. Car sa manière de faire de la rhétorique manifeste non seulement la qualité de sa théologie, mais encore sa conception de la théologie. L'approche rhétorique est donc des plus utiles, essentielle même, pour entrer correctement dans les différents champs de la théologie de Paul¹⁹¹. »

3.2.3 Analyser la *dispositio*

Pour découvrir l'organisation d'une lettre, Aletti propose d'étudier comment s'articulent l'épistolaire et la rhétorique discursive interne à la lettre puis d'analyser l'organisation des énoncés, la *dispositio*, afin de comprendre quelles sont les idées que l'auteur veut communiquer. La démarche à suivre consiste à isoler les argumentations puis repérer la manière dont elles s'enchaînent pour former des sections et des sous-sections et enfin identifier quelle est leur fonction respective.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 54.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 47.

On procède ainsi à l'identification des différentes phases de l'argumentation (*partitiones*) ; des *thèses* argumentatives (*propositiones*) et des preuves qui les démontrent (*pistis*) ainsi que de chaque groupe de preuves (*probationes*). Aletti défend l'idée selon laquelle c'est le repérage des *propositiones* qui permet de comprendre la structure de la dispositio de chaque lettre paulinienne.

Sans entrer dans les détails, j'ajoute quelques précisions à propos des *pistis* pauliniennes. Leur agencement contribue à la compréhension du raisonnement paulinien pour deux raisons. La première se trouve dans le type de preuves choisies. Étant donné que Paul sélectionne des preuves qui appartiennent aux cultures de ses destinataires, c'est à partir du paramètre culturel qu'on analyse leur sens.

Exemple : la *gezerah shawah*¹⁹² (pour les Juifs dans Gal 3-4) et la discussion sur la loi, son applicabilité, sa spécificité et sa finalité, étaient habituelles chez les Romains.

Une autre source de compréhension jaillit de la façon dont l'auteur structure les *pistis* entre elles :

« Paul commence en effet souvent par s'appuyer sur des faits – qui sont ceux du vécu quotidien et/ou ceux de l'expérience croyante –, il passe ensuite aux principes qui régissent ces faits et les explique, pour mettre en valeur ce qu'ils impliquent et ouvrent d'horizon ; il recourt enfin aux autorités, à savoir les Écritures et, surtout les paroles ou les ordres du Christ. Sur ce point aussi il y aurait une classification exhaustive à faire [...]»¹⁹³.

3.2.4 Progression formelle

Selon Aletti, la progression formelle argumentative de l'apôtre Paul est construite conformément au schéma de l'argumentation élémentaire d'Aristote (*propositio + preuve*). La structure d'une micro-unité argumentative est la suivante : elle débute par une *propositio* ou une *partitio*. Il s'ensuit une explication énoncée par une phrase brève, elliptique (*ratio*), laquelle est à son tour expliquée. Puis l'enchaînement des unités progresse « selon le principe de clarification progressive »¹⁹⁴. L'argumentation paulinienne est donc hiérarchisée. Les unités forment ainsi une chaîne qui compose une macro-unité argumentative. Un travail à faire, selon Aletti, est de répertorier toutes les micro-unités argumentatives dans les lettres de Paul.

Au terme de ce survol des propositions d'organisation textuelle qui influencent les traducteurs actuels de la *Lettre aux Galates*, il nous a paru intéressant de cerner de plus près les difficultés auxquelles un traducteur de la Bible est confronté.

¹⁹² Selon RASTOIN, *Op. cit.*, p. 94-142, c'est une des règles herméneutiques juives pharisaïques d'Hillel.

¹⁹³ Jean-Noël ALETTI. *Op. cit.* p. 63.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 62.

4 ÉNUMÉRATION DES POINTS DIFFICILES POUR LA TRADUCTION

Au regard des différentes propositions d'organisation textuelle énumérées une question reste en suspens : quelles sont les principales difficultés que la *Lettre aux Galates* présente pour le traducteur ? Leur présentation est possible à partir d'une description de la macrostructure de cet écrit.

4.1 Première partie introductive

La première composante de cette lettre est la présentation des correspondants, les noms de l'auteur et de ses destinataires (Voir [Annexe 28.1 Extrait 1. 1-5](#)). Le lecteur du texte original avait au moins trois indices pour identifier le genre épistolaire : les noms des correspondants ; la déclinaison, qui affecte chaque nom, permet d'identifier l'auteur (au cas nominatif) et le destinataire (au cas datif de destination) ; et enfin la situation d'énonciation (emploi de la troisième personne du singulier pour introduire l'auteur et celle de la troisième personne, au singulier ou pluriel, pour introduire le ou les destinataires). L'apôtre Paul a respecté cette convention, mais il a défigé l'énonciation à la troisième personne dès la première réintroduction énonciative. Il a employé le « je » énonciatif et a maintenu la troisième personne du pluriel pour introduire ses destinataires. Ce choix ne crée pas d'incohérence en grec, mais peut-il être maintenu dans une traduction ?

Une autre particularité du style paulinien est d'avoir étoffé la présentation des correspondants d'informations portant sur la situation épistolaire. En effet, la *Lettre aux Galates* contient des informations essentielles pour comprendre la relation épistolaire. L'auteur a tout d'abord apposé ces informations aux noms des correspondants : « Paul, apôtre, [...] » ou encore « aux églises de la Galatie ». Son intention était de justifier sa fonction apostolique car celle-ci était contestée. Une autre stratégie épistolaire est la mise en emphase de l'origine divine de son apostolat¹⁹⁵ en l'apposant à son titre d'apôtre. Le repérage¹⁹⁶ de cette mise en emphase est important pour deux raisons. La première est qu'elle fait allusion à l'information implicite situationnelle ; la seconde est que l'auteur reprendra cette information dans la première *thèse* de son argumentation. En grec koinè, la construction syntaxique non marquée serait : Nom (apôtre) + préposition d'origine (dia) + Nom (Jésus-Christ et Dieu le père). L'emphase est indiquée par une double construction

¹⁹⁵ Ronald.Y. K. FUNG. *The Epistle to the Galatians*. p. 36. Et D. François TOLMIE. *Persuading the Galatians*. p. 31.

¹⁹⁶ D. François TOLMIE. *Op. cit.* p. 18 : « *The abruptness of these words is often noted in analyses of this passage. In a rhetorical study the important issue is to identify Paul's purpose in doing this. The most obvious answer is that he is defending his apostleship against accusations by his opponents in Galatia.* »

antithétique¹⁹⁷ « οὐκ ἀπ' » (*ni par*) [...] « οὐδὲ δι' » (*ni par*) [...] « ἀλλὰ διὰ » (*mais par*) incluse entre le Nom qui indique la fonction (apôtre) et les Noms qui en indiquent l'origine (Jésus-Christ et Dieu le père). L'intérêt de cet exemple pour la traduction réside dans l'observation des choix que le traducteur fait pour dénouer cet amalgame d'informations et en transférer le sens.

La deuxième composante du genre épistolaire est la formule de la salutation « εἰρήνη » (paix). Elle suivait, conventionnellement, la présentation des correspondants. L'apôtre Paul a associé la salutation juive (εἰρήνη = shalom) à la salutation grecque (χάρις) qu'il a exprimée sous la forme de souhait de bénédiction. Il en a de plus précisé la provenance. Au plan syntaxique la provenance de la bénédiction est indiquée par la préposition d'origine « δὲ » (*de*) suivie des génitifs « θεοῦ » (*Dieu*) et « κυρίου Ἰησοῦ χριστοῦ » (*Seigneur Jésus-Christ*). Comment traduire cette préposition pour conserver l'information à propos de l'origine de la bénédiction ?

Un autre élément que l'auteur a ajouté dans le formulaire épistolaire est un argument fondé sur la tradition des croyants en Jésus de Nazareth¹⁹⁸ (1).

(1) Galates 1.4

| Grec | |
|---|--|
| τοῦ δόντος ἑαυτὸν ὑπὲρ τῶν ἁμαρτιῶν ἡμῶν, ὅπως <i>I' ayant livré soi-même pour les péchés de nous, afin qu'</i> | |
| ἐξέλῃται ἡμᾶς ἐκ τοῦ αἰῶνος τοῦ ἐνεστώτος πονηροῦ <i>il arrache nous hors de cette ère présente mauvaise</i> | |
| κατὰ τὸ θέλημα τοῦ θεοῦ καὶ πατρὸς ἡμῶν, <i>selon la volonté - de Dieu et Père de nous,</i> | |
| Version (Sem) | |
| Le Christ s'est offert lui-même en sacrifice pour expier nos péchés, afin de nous délivrer du monde présent dominé par le mal : il a ainsi accompli la volonté de Dieu, notre Père, | |

La fonction de cette information est argumentative. Le recours à la tradition est habituel pour persuader l'interlocuteur.

« The third significant feature in Paul's persuasive strategy is his frequent reference to core ideas in the early Christian tradition... Gal 1.1 et 1.4 both these statements refer to shared knowledge in early Christianity and it is almost certain that Paul is echoing well-known creedal formulae of the time¹⁹⁹. »

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 34 : « The rhetorical technic he uses in this instance may be called antithetic presentation. This antithetic [...] structure is more persuasive than a mere positive statement. It thus serves an accentuating purpose ».

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 35.

¹⁹⁹ *Ibid.*

Si cette tradition n'existe pas dans la culture réceptrice, quelle décision un traducteur peut-il prendre pour que son lecteur comprenne la fonction de cette information ?

4.2 Deuxième partie introductive

La description de la situation qui est à l'origine de la rédaction de la lettre est insérée à la place de la dernière composante du formulaire épistolaire antique introductif : l'adresse de bénédiction (1.6-10 ou 11 ou 12 ? - voir [Annexe 29.1 Extrait 1. 6-12](#)). Celle-ci étant présente dans tous les autres écrits pauliniens, son absence dans la *Lettre aux Galates* est significative. Dans le souci d'en comprendre le sens, les exégètes ont cherché à attribuer une fonction à chacun des éléments de cette partie. Ils arrivent cependant à des résultats différents. Premièrement, les avis divergent quant à la place de cette partie. Deuxièmement, selon l'approche exégétique choisie, le genre auquel appartient cette partie diffère. Selon l'approche rhétorique, c'est un *exordium* (introduction d'un discours : première partie) ; selon l'approche épistolaire, c'est soit la deuxième partie du formulaire introductif, soit l'introduction du corps de la lettre (Martyn et Nanos, Betz). Nanos s'appuie sur le point de vue de Vos : cette partie n'a pas les caractéristiques d'un *exordium* antique. Par conséquent, sa fonction est d'introduire la partie *Reproche* du corps de la lettre. Selon son analyse, l'introduction se limite aux salutations (1. 1-5) et la section qui débute à partir de 1. 6 est insérée dans le corps de la lettre ; elle introduit les reproches de l'auteur (Martyn et Nanos).

Quant aux analyses qui considèrent cette partie comme étant l'*exordium*, elles lui attribuent une des deux places présentées ci-dessus. En effet, selon le point de vue qui est fondé sur la rhétorique, cette partie a la fonction d'*exordium* rhétorique. Celui-ci « *est l'introduction d'un discours ; il a une triple fonction : en donner le ton, établir le contact avec les destinataires (en les rendant attentifs et bienveillants) et annoncer le sujet (brièvement)*²⁰⁰. » Ce groupe d'exégètes est en désaccord quant à la fonction des versets 11 et 12. Betz, par exemple, ne situe pas l'*exordium* dans l'introduction de la lettre, car il considère que sa fonction est d'introduire le corps de la lettre, mais au verset 11. Rastoin (2003 : 33) « *considère qu'il s'agit d'un exordium discursif qui prépare l'argumentation qui va suivre.* » ; il délimite cette partie au verset 12.

Légasse (2000 : 40) fait la distinction entre l'adresse de la lettre (1 ; 1-5) et l'introduction du thème que l'auteur traite. Focalisant sur la description du contexte extralinguistique de la lettre, il découpe cette partie en trois sous-parties : l'auteur donne son avis sur l'attitude des Galates (1.6-7), il exprime ouvertement sa réprobation et il formule des malédictions (1.8-10). « *Le verset 10 en tire argument. Ce verset clôt cette partie de l'épître. L'ouverture solennelle du verset 11 signale un nouveau début qui, dans sa forme, renvoie au verset 6*

²⁰⁰ Jean-Noël ALETTI, Maurice GILBERT, Jean-Louis SKA, Sylvie DE VULPILLIÈRES. Voir « Exorde ». In *Vocabulaire raisonné de l'exégèse biblique*. p. 89.

[...]»²⁰¹. Quant aux exégètes qui suivent la structure épistolaire, ils délimitent cette partie du verset 1 à 10, considérant qu'elle constitue l'ouverture de toute la lettre. Enfin, Lémonon découpe cette partie en deux sous-parties : l'auteur décrit la situation des destinataires (1. 6 – 9) laquelle est suivie d'un reproche (1. 10 – 12). Celui-ci «[...] explicite les raisons de la réprimande ironique de Paul ; elle est centrée sur Paul (« je » uniquement). Chaque verset est introduit par « car » (gar). Ces versets constituent la « proposition », c'est-à-dire l'énoncé de ce qui est prouvé dans la lettre, et très immédiatement en 1,13 – 2,21²⁰². »

Un autre problème est à souligner, c'est la fonction que les versets 11 et 12 occupent. Selon l'approche exégétique choisie, trois fonctions différentes leur sont attribuées. Soit ils constituent la *thèse* argumentative de toute la lettre : « Paul énonce une thèse qui est fondée et démontrée tout au long de la lettre : la vérité de l'Évangile reçu et proclamé par Paul²⁰³. », soit ils constituent la *thèse* de la première partie du corps de la lettre. Selon Légasse (2000 : 75), c'est la *thèse* de l'argumentation narrative (1. 11 – 2. 21). Soit ils clôturent le formulaire introductif. Rastoin (2003 : 37) attribue seulement au verset 12 la fonction de verset final.

Cette situation conduit à deux choix difficiles en traduction. Le premier est de décider si ces versets concluent la deuxième partie introductive de la lettre ou s'ils introduisent la première partie du corps de la lettre. En effet, l'auteur attribue souvent plusieurs fonctions à certains versets. Il est possible que les versets 11-12 concluent l'introduction et ouvrent la *probatio*. La deuxième difficulté est de réussir à transférer cette information de manière à la communiquer clairement.

4.3 Découpage du corps de la lettre

Selon Légasse, (2000 : 40) le corps de la lettre est constitué de deux parties : démonstrative (1. 11 – 5. 12) et parénétique (5. 13 – 6. 10).

- **Première partie**

Excepté l'exégèse qui a défini que ce texte est une lettre de reproches (Martyn et Nanos), la majorité des analyses clôturent la première partie du corps de la lettre au verset 2.21. Cependant, ils attribuent à cette première partie des fonctions différentes. « Si tous ou presque admettent aujourd'hui que la fonction de Ga 1. 11 – 2. 21 est celle d'une *probatio*, son genre rhétorique reste discuté²⁰⁴. » Elle est une apologie, une argumentation narrative, une périautologie ou une *narratio* liée à la *thèse* principale de la lettre. Selon les fonctions

²⁰¹ Simon LÉGASSE. *Op. cit.* p. 60.

²⁰² Jean-Pierre LÉMONON. *Op. cit.* p. 61.

²⁰³ *Ibid.*, p. 45.

²⁰⁴ Jean-Noël ALETTI. « Galates 1-2. Quelle fonction et quelle démonstration ? » In *Biblica*, 2005, vol. 86. p. 309.

attribuées à cette partie, la conséquence est que les exégètes accordent à l'auteur divers raisonnements.

En effet, l'approche exégétique qui considère que cette partie est une *narratio* complétée de la *thèse* principale en déduit que l'auteur expose les faits autobiographiques qui valident son apostolat. Dans ce cas, la *thèse* principale de la lettre se trouve dans le dernier récit. Ces deux composantes, *narratio* et *thèse*, introduisent donc la partie argumentative qu'est la *probatio* (3. 1 – 5. 12) (Rastoin, 2003 : 41).

Suivant le modèle paradigmatique, l'intention de l'auteur est de se présenter comme modèle à imiter : il veut donc montrer à ses destinataires comment il a réagi à l'annonce de l'Évangile. C'est pour cette raison que les faits autobiographiques relatés sont dans une progression logique qui débute par le pharisaïsme et s'achève par la défense de sa confiance dans le Messie (Lémonon, 2008). Cette approche exégétique considère que cette partie a la fonction d'argumentation narrative et estime que les faits autobiographiques relatés sont des preuves qui développent la *thèse* énoncée (1.11-12). Et dans la deuxième partie du corps de la lettre l'intention de l'auteur est d'amener ses destinataires à réfléchir sur le sujet traité (Légasse, 2000 : 75 ; Lémonon, 2008 : 67).

Selon le modèle apologétique, l'intention de l'auteur est de défendre son apostolat par les faits.

Suivant le modèle périautologique, l'auteur ferait l'éloge de lui-même à travers ses choix de faits autobiographiques. Ce point de vue est défendu par Hester.

• *Deuxième partie*

Pour tous les exégètes, la deuxième partie du corps de la lettre a une fonction fondamentalement argumentative ; elle est découpée soit en 3. 1 – 4.31, soit en 3. 1 – 5. 12 soit en 3.1 – 4.7, 4.8 et 5.12. Le choix de découpage 3.1 – 4.31, selon l'approche rhétorique, lui attribue la fonction de *probatio* de la lettre alors qu'elle a la fonction d'argumentation doctrinale selon l'approche épistolaire. Dans tous les cas, cette partie réunit l'ensemble des preuves qui soutiennent le point de vue théologique que l'auteur veut communiquer à ses destinataires. Quant au choix de découpage 3.1 – 5.12, les exégètes envisagent cette partie argumentative du point de vue des destinataires, c'est « *un appel au raisonnement* ».

Les versets 5.1 – 12 concluent à la fois la section 3.1 – 4.31 et ouvrent la parénèse, d'où la difficulté pour le traducteur de faire un découpage clair qui lui permette d'articuler correctement ces sections.

• *Troisième partie*

La troisième partie de la lettre est découpée soit en 5.1 – 6.10, en 5.2 – 6.10, ou en 5.13 – 6.10. C'est la partie de la mise en application dans laquelle l'auteur explique aux destinataires quelles sont les implications pratiques de sa théologie. C'est la partie

exhortative de la lettre que les approches fondées sur l'exégèse rhétorique appellent la parénèse.

Ces observations mettent en lumière le défi du traducteur tenu de prendre des décisions sur les choix exégétiques à suivre afin de construire son interprétation du raisonnement de l'auteur et de le transférer de manière cohérente.

4.4 Formulaire conclusif

Les exégètes sont unanimes sur le découpage de la conclusion de la lettre (6. 11–18 – voir [Annexe 29.2 Extrait 6. 11-18](#)). Selon la convention épistolaire antique, « *la formule de conclusion est généralement fort brève. Elle renouvelle les souhaits de bonne santé et se clôt par un mot d'adieu ; ἐπρωσο [...]*²⁰⁵ ». La plupart du temps, l'apôtre Paul a défigé le formulaire conclusif, car il a inséré dans le postscriptum une *peroratio* rhétorique (6.12 – 17) entre la signature et la salutation finale. C'est à ce point que l'auteur a inséré son point de vue sur les causes profondes et réelles qui motivaient ses opposants à remettre en question son autorité apostolique. De plus, il a explicité son avis sur le sujet.

L'auteur a également défigé la salutation finale en l'exprimant sous deux formes, restrictive puis générale. Elle contient donc des informations communicationnelles : il se définit lui-même par rapport à sa fonction d'apôtre.

5 CONCLUSION

L'interprétation du raisonnement paulinien passe par l'incontournable étape de la compréhension de la logique qui structure la *Lettre aux Galates*. Il est donc essentiel que le traducteur analyse son organisation textuelle. Raison pour laquelle l'intérêt de ce chapitre a été de démontrer que ce texte présente une somme de spécificités qui cumule plusieurs difficultés de compréhension pour un traducteur. Premièrement, le contexte rédactionnel met en évidence une absence d'isomorphismes socio-culturels entre l'auteur et le traducteur. Or, les isomorphismes culturels contribuent au respect de la fidélité du texte de départ et à la qualité de la traduction. Une deuxième difficulté provient de la complexité du texte due au style littéraire propre à l'auteur : la manière dont il combine deux genres, épistolaire et rhétorique, pour construire la cohérence de son discours. Dans l'absolu, le traducteur a recours à des documents exégétiques de référence qui l'aident à interpréter le discours de l'auteur. Cependant, l'utilisation et la gestion de ces documents de référence est pour le moins délicate et implique des prises de décisions. En effet, même si actuellement les exégètes considèrent que les écrits pauliniens appartiennent au genre épistolaire, ils ne sont pas unanimes à propos de la logique du raisonnement de l'apôtre Paul. En effet, selon

²⁰⁵ Régis BURNET. *Épîtres et lettres I^{er}-II^e siècle. De Paul de Tarse à Polycarpe de Smyrne*. p. 61.

l'influence littéraire qu'un exégète privilégie, il attribue à cet auteur des visées illocutoires et des objectifs différents. Et il en découle des propositions d'organisation textuelle fort diverses. L'une d'entre-elles a retenu notre attention. C'est l'approche exégétique d'Aletti. Il propose une méthode d'analyse qu'un traducteur exercé devrait être en mesure d'appliquer à la *Lettre aux Galates*.

A chaque époque, l'histoire des interprétations du texte paulinien s'est entrecroisée avec celle de la culture réceptrice, orientant ainsi les traductions. Certains traducteurs ont imité leurs prédécesseurs en s'inscrivant dans une tradition de reformulation de cette œuvre. D'autres ont ouvert des voies nouvelles. Ils ont développé un savoir-faire adapté à leur milieu culturel et à celui de leurs récepteurs. Une description des traits culturels nawdba devraient nous éclairer sur les composantes de cette culture à prendre en compte pour la traduction des lettres pauliniennes.

CHAPITRE 3 - PEUPLE NAWDA : UNE CULTURE DE TRADITION ORALE

Selon le sociologue togolais Essé Amouzou (2009 : *Avant-Propos*), la réussite d'une initiative pour le développement d'un pays passe nécessairement par la prise en compte de sa culture. Cette démarche est applicable à notre réflexion sur la formation et à l'activité de la traduction dans un environnement à tradition orale car c'est une activité novatrice. Ainsi, une analyse des traits culturels qui influent sur cette pratique est à faire.

Les traducteurs dont il est question dans nos travaux appartiennent à une société africaine de tradition orale²⁰⁶, le peuple nawda. Ce chapitre présente les composantes culturelles²⁰⁷ qui seront utiles au diagnostic du fonctionnement de cette équipe (Chapitre 6), à la mise en place d'un mode de communication approprié à notre groupe expérimental²⁰⁸ (Chapitre 7), à l'élaboration d'une méthode de traduction adaptée (Chapitres 7 et 8) et à la restructuration de cette équipe de traduction (Chapitre 8). Après une brève présentation des situations géographique et linguistique, les traits culturels traités sont la cohésion sociale dont la réalisation collective des tâches, l'usage de la parole et les modes d'apprentissage. Les uns constituent des contraintes traductionnelles à respecter, les autres sont des ressources à explorer.

Les informations décrites résultent d'observations et de questionnements effectués sur le terrain ainsi que de données fournies par plusieurs travaux, dont ceux du psychologue Gnansa Djassoa (1988)²⁰⁹, de l'ethnologue Marie-Claire Nicole (1987)²¹⁰, et de l'anthropologue Mathilde Laîné (2014)²¹¹.

²⁰⁶ « Les sociétés africaines sont, dans leur grande majorité, considérées comme des sociétés à tradition orale, c'est-à-dire où l'histoire conservée dans la mémoire des hommes se transmet sans utilisation de l'écriture. La tradition orale, [...] se définit comme étant l'ensemble des valeurs culturelles d'un peuple, valeurs dont la transmission, fondée sur l'oralité, se fait, d'une génération à l'autre, par le moyen de l'éducation et des circonstances pratiques de la vie. » Seydou CAMARA. « La tradition orale en question ». In *Cahiers d'études africaines*, vol 36. n°144. p. 764.

²⁰⁷ Parmi les différentes définitions de la culture, nous en retenons deux. Selon Guy ROCHER elle est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » *Culture civilisation et idéologie*. p.15. Selon Essé AMOUZOU, « la culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Les mentalités, les conceptions, les représentations et les idéologies plus ou moins partagées au sein des communautés font partie ainsi du répertoire des traits distinctifs de toute société et sont susceptibles d'impulser le développement ou au contraire d'en limiter la portée. » *L'influence de la culture sur le développement en Afrique noire*. p.157.

²⁰⁸ Le groupe expérimental désigne les dix étudiants nawdba qui nous ont aidée dans notre recherche expérimentale (voir une description détaillée dans l'introduction de la *Section III : Nouvelle méthode*).

²⁰⁹ Gnansa DJASSOA. *Esquisse théorique des pratiques thérapeutiques chez les nawdeba du Nord – Togo*.

²¹⁰ Marie-Claire NICOLE. *Choses jugées et figures de juges chez les Nawdba (Nord-Togo)*.

²¹¹ Mathilde LAÎNÉ. *Dans l'entre-deux du deuil. Vacillement des frontières et des identités autour d'un personnage singulier : l'imitatrice du défunt en pays nawda (Togo)*.

1 SITUATIONS GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE

Le berceau géographique²¹² de ce peuple se situe en Afrique de l'Ouest, au Togo, dans la Préfecture de Doufelgou²¹³ (voir ci-contre la carte géographique et linguistique du Togo). Son territoire est bordé au Sud et à l'Est par le pays Kabiyè, au Sud-Ouest, à l'Ouest et au Nord par le pays Lamba. Il est aussi délimité par deux rivières, Kpéhlou au sud et Binah à l'est et deux collines, Défalé au nord et Anima à l'ouest (Tcham, 2003 : 181). Cependant, de multiples émigrations se sont produites au cours du siècle dernier, principalement en direction du centre, du sud du pays et du Ghana.

Ce peuple a deux appellations. Il se nomme lui-même *nawda* (sg.) [nawdba (pl.)] et appelle sa langue le nawdm. Les administrations coloniales, allemande puis française, l'ont désigné lui et sa langue par le même nom : losso²¹⁴. Étant donné que les Nawdba eux-mêmes considèrent que le choix de l'administration est abusif [(Tcham, 1997 : 8), (Nicole : 1987 : 4)], c'est la terminologie *nawda* qui est utilisée dans ces travaux²¹⁵.

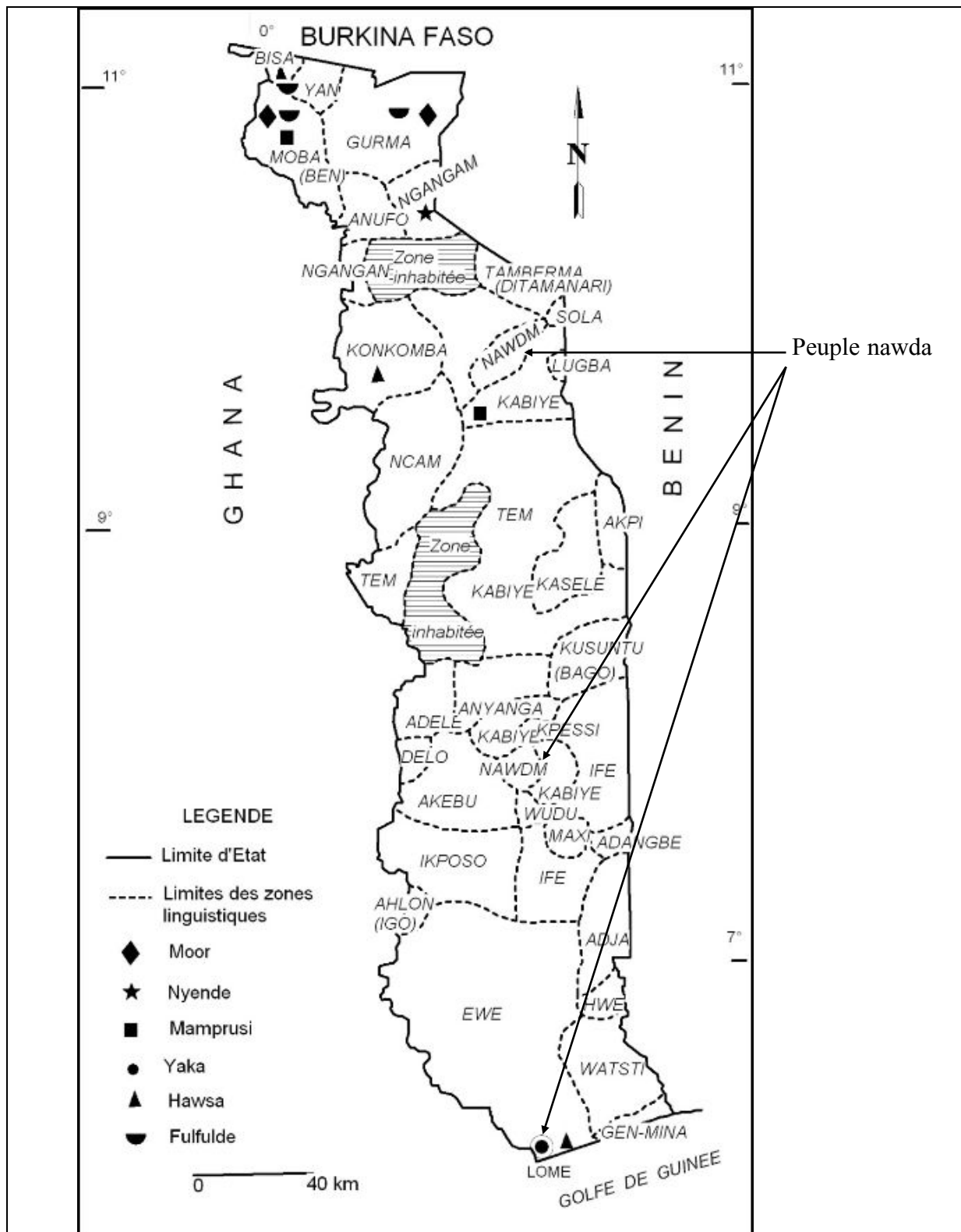
²¹² Les différentes sources d'informations à propos des origines des Nawdba s'accordent sur le fait que la situation géographique actuelle résulte d'une migration que Froehlich (1963 : 69) situe au milieu du XVII^e siècle et en provenance du Burkina Faso. Cependant les opinions divergent quant au lieu d'origine précis. Nicole (1987 : 5) émet également l'hypothèse de l'immigration. Son argument, de nature ethnologique, est fondé sur l'observation d'un contraste entre l'homogénéité qui caractérise les peuples environnants et les Nawdba.

²¹³ Jacques NICOLE. Le nawdm et ses parlers locaux. p. 8 : « *La zone d'origine se trouve située dans la Préfecture de Doufelgou (Région de la Kara) au sud du 10^e degré de latitude nord et à l'est du 1^{er} degré de longitude est. Elle comprend les localités de Niamtougou, Koka, Baga, Ténéga, Siou et les villages voisins de Kokou, Konfaga et Hagou, les villages de Kawa-Bas et de Bogawaré dans le canton de Pouda et un quartier du village de Koré dans le canton de Massadéna.* ».

²¹⁴ Badjow TCHAM. *Histoire et traditions du Nord-Togo*. p. 8. Voir aussi Nicoué GAYIBOR. 2011. Histoire des Togolais. Des origines aux années 1960, Volume 1. p. 398.

²¹⁵ Jacques NICOLE. *Op. cit.* p. 4 : « *Ce terme administratif est cependant ambigu car il regroupe sous une même appellation deux ethnies bien distinctes tant par leur langue que par beaucoup de leurs coutumes, les Lamba et les Nawdba.* »

1. Carte géographique et linguistique du Togo²¹⁶



²¹⁶ Carte prélevée sur le site www.Atlaslanguestogo.org et mise à jour par Honorine Poidi.

Selon Bendor-Samuel (1989)²¹⁷, le nawdm fait partie du groupe *gur* de la grande famille linguistique Niger-Congo. Ses principales variantes dialectales sont au nombre de dix (Nicole : 1987), réparties en trois groupes dialectaux :

Ouest : Niamtougou, Koka, Baga

Centre : Ténéga, Banaa

Est : Konfaga-Koukou, Hagou, Siou-Kpadebe, Siou-Jogrèrgou, Siou Centre.

Les Nawdba affirment leur unité culturelle, sociale et linguistique. Ils estiment que les différences dialectales ne gênent généralement pas l'intercompréhension. D'un point de vue linguistique, et c'est ce point qui est le plus déterminant pour nos travaux, le nawdm a ce que Nicole appelle « une trame commune » à tous ses parlers. Celle-ci englobe le système grammatical, le système tonal, les structures phonologiques et l'intonation. Les particularismes dialectaux portent sur le lexique, les systèmes vocaliques et consonantiques. Nicole (1987) propose un nawdm standard²¹⁸ dont le dialecte de Koka est le parler qui s'en approche le plus. Cet avis est généralement partagé par les Nawdba. C'est donc dans cette variante que les traducteurs traduisent.

2 PEUPLE À FORTE COHÉSION SOCIALE

Deux composantes de la cohésion sociale²¹⁹ semblent exercer une influence sur ces traducteurs : le lignage et la structure sociale.

²¹⁷ John T. BENDOR-SAMUEL, ed. 1989. *The Niger-Congo languages. A classification and description of Africa's largest language family*. Classification reprise dans *Les langues africaines*. 2004. Bernd HEINE et Dereck NURSE (Traduction et édition françaises sous la direction d'Henry Tourneux et Jeanne Zerner). D'après la classification effectuée par Manessy (1975 : 221ss), le nawdm est une langue qui appartient au groupe yom-nawdm, lui-même appartenant à la sous-famille Oti-Volta des langues voltaïques, famille qui, selon Greenberg (1966) appartient au groupe Kongo-Kordofanien.

²¹⁸ Jacques NICOLE (1987) a fait une étude comparative des systèmes vocaliques et consonantiques des trois groupes dialectaux. Il a abouti à l'élaboration d'hypothèses de reconstitution d'un parler nawdm préalable, qu'il a identifié comme nawdm standard. Le parler de Koka est celui qui est le plus proche de ce nawdm standard car il retient un ensemble de distinctions qui se sont effacées dans l'une ou l'autre des autres variantes.

²¹⁹ La formulation « cohésion sociale » est créée par Émile Durkheim, en 1893 dans *De la division du travail social*. p. 102 : « Tout le monde sait, en effet, qu'il y a une cohésion sociale dont la cause est dans une certaine conformité de toutes les consciences particulières à un type commun qui n'est autre que le type psychique de la société. Dans ces conditions, en effet, non seulement tous les membres du groupe sont individuellement attirés les uns vers les autres parce qu'ils se ressemblent, mais ils sont attachés aussi à ce qui est la condition d'existence de ce type collectif, c'est-à-dire à la société qu'ils forment par leur réunion. Non seulement les citoyens s'aiment et se recherchent entre eux de préférence aux étrangers, mais ils aiment leur patrie. Ils la veulent comme ils se veulent eux-mêmes, tiennent à ce qu'elle dure et prospère, parce que, sans elle, il y a toute une partie de leur vie psychique dont le fonctionnement serait entravé. Inversement, la société tient à ce qu'ils présentent toutes ces ressemblances fondamentales, parce que c'est une condition de sa cohésion. »

2.1 Le lignage, structure de base de la société

Selon Djassoa, « *Le bonheur consiste à vivre avec les siens, en sécurité, à l'ombre (autour) de l'Ancêtre*²²⁰. » Ainsi, l'épanouissement de l'individu provient de son intégration et de son assimilation dans sa famille élargie. La traduction étant une tâche nouvelle et isolée pour ce peuple de tradition lignagère²²¹, le bien-être des traducteurs n'est-il pas conditionné par le regard que leurs familles portent sur leur activité ? Cette dernière renforce-t-elle leur inclusion dans le groupe ou les exclut-elle ? L'observation de la vision que le Nawda a de la famille nous permettra, par la suite, de mieux comprendre le comportement des traducteurs et d'apporter des réponses à plusieurs de nos questionnements (voir *Section III*).

2.1.1 Patrilineage

Le lignage constitue la structure de base dans la société nawda. Chacun des différents villages est issu d'un lignage qui, selon les localités, est en ligne patrilinéaire (agnatique²²²) ou matrilineaire (utérine). La famille dans laquelle nous avons été accueillie et les membres de l'équipe de traduction proviennent tous de patrilineages²²³ ; c'est donc ce type de filiation qui est présenté. Il forme un groupe social structuré et cohérent descriptible à partir de plusieurs composantes :

- L'individu construit son identité à partir de son appartenance à une famille puis à un lignage :

« L'existence de l'Ego est greffée sur celle du lignage comme son être est greffé sur l'Ancêtre. Son individualité n'est que la condensation de l'existence biolignagère [...] Son épanouissement total en tant qu'existant est déterminé par son rattachement permanent et ferme au lignage. Ce rattachement n'est possible que dans l'entente harmonieuse entre les membres du lignage²²⁴. »

L'individu qui s'intègre dans une relation de dépendance au groupe est apprécié (1), au contraire, celui qui a des comportements solitaires et qualifiés d'individualistes est rejeté (2).

²²⁰ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 329.

²²¹ « *Le lignage est un groupe de filiation unilinéaire, dont les membres se réclament soit en ligne agnatique (patrilineage), soit en ligne utérine (matrilineage) d'un ancêtre commun connu. Les membres du lignage sont capables de restituer les relations généalogiques qui les lient les uns aux autres ainsi qu'à l'ancêtre fondateur du lignage. En tant qu'unité sociale, le lignage combine résidence (patrilocale ou matrilocale), filiation (patrilinéaire ou matrilineaire), principe d'autorité (stratification par âge et par sexe, aînesse et adelphie) et patrimoine (héritage et succession en primogéniture).* » Pierre BONTE et Michel IZARD. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. p. 421. Voir aussi Jacky BOUJU.

²²² Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 89.

²²³ Plus précisément, ce sont des patrilineages qui pratiquent l'exogamie.

²²⁴ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 616.

Exemple (1)

Lors d'un événement familial (enterrement ou mariage) les membres d'une même communauté ont l'habitude de confectionner un habit dans un même tissu de pagne. Cela montre le désir d'uniformité de l'individu.

Exemple (2)

Un Nawda solitaire est facilement suspecté de sorcellerie par sa communauté.

Nous supposons que ce trait culturel a une influence sur les traducteurs. Il est en effet probable qu'ils soient en mesure d'exercer sainement leur activité à condition qu'elle ne présente pas un danger pour leur équilibre relationnel familial. D'où l'intérêt de s'assurer que leur tâche est bien comprise par leur entourage et intégrée dans leur environnement lignager (cet aspect sera traité dans la section III).

- La collectivité forme une entité morale. En effet, l'ensemble des membres d'un lignage constituant une unité, il en résulte que tous les membres sont responsables du comportement de chaque individu (3). Et chacun est solidaire des décisions du groupe.

Exemple (3)

Si un membre pose un acte honorable, c'est l'ensemble de la collectivité qui est honorée. Si un membre commet un délit, c'est toute la collectivité qui est responsable et déshonorée : « *Les représailles de la partie adverse vont se porter sur une personne quelconque du lignage et pas nécessairement sur le coupable lui-même*²²⁵. »

- L'homme et la femme occupent des fonctions complémentaires. Celle de la femme est symbolisée par une petite calebasse (*wombuga /wenbiga*). Le fruit, vidé et séché, a deux usages, le premier est alimentaire (on y met la pâte ou l'eau) et le second est semencier (on y met les graines pour les semences). « *La femme est donc le Wenbiga (wombuga) de la société, i.e. la fécondité humaine et terrienne, la terre-mère, la mamelle de la société*²²⁶. » La fonction de l'homme est symbolisée par une massue (*dagbefir*). Son rôle est de protéger la famille et de pourvoir à ses besoins vitaux. « *De cette position de force, il découle que le rôle de l'homme est d'assurer la sécurité [...] contre la faim [...], contre la nature [...], contre d'autres hommes ennemis [...]*²²⁷ » Ainsi, le Nawda conçoit la répartition des tâches de la vie quotidienne selon un principe de complémentarité et de types d'activités assignées selon le sexe.

²²⁵ Jacques NICOLE. *Op. cit.* p. 12.

²²⁶ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 223-224.

²²⁷ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 224.

- Les modes de fonctionnement lignagers sont hiérarchiques²²⁸ ou égalitaires et fondés sur un ensemble de droits et de devoirs (4). En effet, la cohésion du lignage est préservée par la cohérence des relations entre ses membres. Et elle est tissée par un ensemble de codes communicationnels (5) et comportementaux (6).

Exemple (4)

L'homme a le devoir d'assurer la sécurité de la famille et s'il ne le remplit pas, sa femme a le droit de porter plainte auprès d'autres membres de la même famille élargie qui à leur tour, ont le devoir de résoudre le problème.

Exemple (5)

Pour un Nawda, s'adresser à une personne plus âgée que soi par son nom est interprété comme un manque de respect. Ce trait de politesse est prioritairement appliqué aux relations familiales puisque la politesse exige que l'enfant ne prononce jamais le nom de son père, ni pour l'appeler ni pour parler de lui.

Exemple (6)

« Un fils ne peut jamais emprunter les affaires personnelles de son père tel que sa massue, son chapeau ou sa pipe, car cela voudrait dire qu'il veut prendre la position du père, donc il souhaite sa mort²²⁹. »

- Les figures d'autorité lignagère sont le chef de lignage et les *Santba* (oints). Elles veillent au bon fonctionnement de la communauté. Ce modèle lignager est dit *segmentaire* (Evans-Prichard : 1940)²³⁰ car, selon la vision nawda du monde, l'autorité authentique est détenue par les générations passées, les ancêtres. Ceux-ci délèguent la charge de faire respecter les lois de la tradition ancestrale aux membres de la génération présente qui leurs sont le plus proches, les personnes âgées. L'homme le plus avancé en âge est le chef de lignage, sauf cas d'incapacité, et les autres anciens du même lignage lui apportent leur aide. « Le chef de lignage n'est pas l' élu du groupe mais il est l'incarnation du groupe²³¹ ». C'est un prêtre traditionnel²³² qui symbolise physiquement le lignage ; il est nommé le *gotia*²³³ (celui/l'homme de la parole), car il détient le pouvoir de la parole. Les autres membres reconnaissent son

²²⁸ Cette structure hiérarchique a un responsable, le chef de lignage, généralement l'homme le plus ancien, le plus proche des ancêtres.

²²⁹ Cet exemple est extrait d'un cours d'ethnologie dispensé par Marie-Claire NICOLE.

²³⁰ Edward Evan EVANS-PRITCHARD. 1940, *The Nuer*, Oxford, Clarendon Press, (trad. fr. *Les Nuer. Description du mode de vie et des institutions politiques d'un peuple nilote*, Paris, Gallimard, 1968).

²³¹ Jacques NICOLE. *Op. cit.*

²³² Le terme gotiberma (grand prêtre traditionnel) désigne aussi l'évêque. *Dictionnaire nawdm-français*. p. 166.

²³³ *Dictionnaire nawdm-français*. p. 167. Une étude est cependant à approfondir pour vérifier si chaque famille a un gotia.

autorité (Nicole : 1987 : 211). Une description détaillée de sa fonction est faite dans la partie 3.2.1 *Le gotia* de nos travaux.

Les traits du patrilignage décrits font ressortir certaines composantes de la cohésion lignagère que nous supposons influencer la pratique traduisante, telles que la dépendance de l'individu²³⁴ au groupe, la répartition complémentaire des tâches masculines et féminines, et les relations hiérarchiques dont celle du *gotia*. Ce réseau de relations (hiérarchiques et égalitaires) est structuré par un système de classes d'âge.

2.1.2 Classes d'âge

Le traducteur nawda perçoit sa vie dans une continuité de la naissance vers la vie ancestrale, dont la mort est le passage d'un état à un autre. Dans cette progression, l'individu traverse les différentes étapes en franchissant des indicateurs sociaux bien définis et normatifs marqués par des rites d'initiation²³⁵ d'une classe d'âge²³⁶ à une autre. Ce système de classification des individus selon leur âge²³⁷ est un trait essentiel, commun à plusieurs cultures africaines, qui résulte d'une volonté d'ordre social. Il est basé sur des relations hiérarchiques et il détermine la répartition des fonctions sociales (Wassungu : 1969). Les principales classes sont réparties comme suit :

- De sa naissance à l'âge de deux ou trois ans, l'enfant occupe la place du protégé car il représente la génération future. A sa naissance il est très vulnérable et a le statut de *kunidbuga* (litt. enfant-démon). Ce n'est que par l'attribution progressive de ses

²³⁴ Mathilde LAÎNÉ. *Op. cit.* p. 101. En « pays nawda comme en de nombreuses populations africaines, l'individu n'est pas pensé sur le modèle d'une personne conçue comme « unitaire et isolée, libre de sa force de travail et devant chercher en elle-même la cause du mal qui l'accable » (Cartry, 1973 : 31), mais bien, selon l'heureuse formule empruntée à R. Bastide, « comme un nœud de participations ; il est en dehors plus qu'en dedans de lui-même ; dans son totem, dans son lignage, dans la nature et dans le social (Ibid., p.33). »

²³⁵ Dans sa thèse, Matilde LAÎNÉ précise que « Si, au premier regard, les rituels d'imitation ne semblent détenir et mobiliser ni la forme, ni les caractéristiques, ni les procédés « classiques » de l'initiation, ils semblent pourtant bien contenir deux des dimensions prêtées par les ethnologues au dispositif initiatique : celle d'un apprentissage et celle d'une transformation [...] ». p. 249.

²³⁶ Voir l'article de P. B. WASUNGU. 1968 a. « Classes d'âge et initiations chez les Nawdba ». In Documents du Centre d'Étude et de Recherches de Kara. fasc 5. Réédité en 1971, in Denis PAULME. éd., Classes et associations d'âges en Afrique de l'Ouest. Plon : Paris. p. 1-21. Voir aussi LAÎNÉ (2014 : 86).

²³⁷ Il est à préciser que les classes d'âges dans l'ancienne tradition nawda n'existaient pas. Selon le témoignage d'anciens, qui ont été les premiers à entrer dans un système de classification, cette pratique est empruntée au Kabiye vers les années 1940. Les Nawdba ont adapté certains termes utilisés par les Kabiye à des termes en usage chez eux. En particulier avec le terme *santm*, *santba* (ils précisent parfois en *santkaam* (petit *santm*) et *sanberm* (grand *santm*). Dans les classes d'âges il s'agit du petit *santm*. Le grand *santm* est une ancienne tradition des Nawdba. Voir aussi Mathilde LAÎNÉ, *Op. cit.* p. 86 note 2.

différents noms²³⁸ qu'il acquiert une identité propre. Il connaît un mode de vie symbiotique avec le milieu féminin du lignage. Il vit dans une proximité corporelle, étant continuellement porté sur le dos d'une femme. Mais il est cependant sous la responsabilité officielle de deux personnes : non seulement sa mère, mais aussi un « substitut-maternel²³⁹ », souvent une fille de la famille.

- Le passage à l'enfance est marqué par un sevrage. Il se fait par le « *processus d'ablactation, et de coupure de contact peau à peau. A partir de ce moment, l'enfant est pris en charge par la fratrie, pour l'intégration dans son groupe d'âge, et par le groupe de son sexe qui se charge [...] de façonner son identité sexuelle. Il prend ainsi sa place dans la structure familiale²⁴⁰.* »

De sa naissance à sa puberté, c'est l'adulte qui assume la responsabilité des actes de l'enfant.

- A la puberté, le Nawda entre dans la première phase de ses responsabilités sociales : être productif sur le plan économique. Cela est possible car il a été progressivement initié aux travaux des champs par ses aînés et en particulier son père. C'est aussi la première étape des rites de passage de classes d'âge. Il est *hiefalu* (initié). Ses classes sont *hisakpa* (initiation qui marque le passage à l'âge adulte) et *santkaam*. Ce rite est composé de cinq phases initiatiques par lesquelles certains initiés sélectionnés accèdent à la classe des *santba* (Cham, 2003 : 183).
- A l'âge adulte, de dix-sept ans au début de la vieillesse pour l'homme, le Nawda se doit d'être capable de subvenir aux besoins de sa famille, de procréer et de participer à la vie sociale. C'est la classe d'âge dite *hiakpad* (groupe d'entraide). Parmi eux se trouve le nombre restreint des hommes sélectionnés pour constituer la classe des *santba* (oints).
- Certains *santba* sont initiés à un autre rite très ancien, le *sanberm* (grand oint). Un seul homme par lignage est choisi pour ce rite qui a lieu une fois tous les dix ans. Ils

²³⁸ Mathilde LAÎNÉ. *Op. cit.* p. 86, note 3. Les noms « comptent parmi les attributs de la personne. Le premier d'entre eux lui est donné à sa naissance par la première personne étrangère à son groupe de parenté qui pose son regard sur lui. Cette personne, considérée comme « son parrain » (il peut s'agir d'un homme ou d'une femme) lui donne en général un de ses noms ou celui d'un de ses parents, père, mère, grand-mère ou grand-père, mort ou vivant. Si un de ses proches vient de mourir et que l'enfant est du même sexe que lui, il lui donne son nom. [...] Les Nawdba s'accordent à dire que ce premier nom est le nom principal de l'enfant ; c'est « le nom du piment » (*salambi hidr*), un nom d'« étranger ». En tant que tel, il marque une certaine distanciation ou dépossession de l'enfant de son groupe lignager. L'enfant nawda est ainsi, dès sa naissance, relié au groupe et « ouvert » à la société. [...] D'autres noms sont donnés aux enfants. Au moment de la première étape des initiations de classe d'âge, on attribue aux jeunes garçons « le nom de l'initiation » [...] Il constitue une sorte de surnom utilisé entre les jeunes de la même classe d'âge et leurs aînés. Le garçon hérite également du nom d'un de ses grands-pères (*yandaba*). Un fils ne peut en aucun cas porter le nom de son père, ni même le prononcer pour s'adresser à lui ; la transmission du nom passe toujours une génération. »

²³⁹ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 342.

²⁴⁰ *Ibid.*

accèdent progressivement à l'élite de la société, leur responsabilité est d'assurer la protection de la communauté et de faire respecter l'ordre (voir [2.2.1.2 Autorité des santba](#)).

- La vieillesse est l'étape de la sagesse et de la transmission du savoir collectif. Le groupe des anciens (les *Bermba* « anciens / grands » des *Kpalmba* « vieux ») connaît aussi des rites de passage, qui correspondent à la dernière étape de la vie des hommes. La fonction de cette tranche d'âge est celle de conseillers, de gardiens de la mémoire du peuple et de ses traditions.

« Assimilées aux Ancêtres dont elles sont les plus proches, les personnes âgées sont sacralisées et objet de vénération. Elles ont engendré et nourri physiquement cette jeunesse, et continuent de la nourrir de l'aliment spirituel, la parole, le verbe, la tradition ancestrale. Dans le déploiement de l'énergie productive, la jeunesse est guidée par les personnes âgées. L'ombre des ancêtres, les personnes âgées doivent être traitées avec les mêmes égards que ces derniers. Rien ne doit leur être refusé ; elles peuvent demander ce qu'elles veulent à n'importe quel jeune, celui-ci le fait avec empressement²⁴¹. »

Cette répartition des fonctions selon un critère de classes d'âge place le traducteur nawda dans des phases de la vie qui sont déterminées. De plus, chaque classe étant codifiée par des droits et des devoirs, quelles incidences ce trait culturel a-t-il sur cette équipe de traducteurs ?

La cohésion de ce peuple se tisse autour d'une organisation sociale qui est composée de divers liens dont le plus profond est l'organisation lignagère. C'est ce modèle que reproduit la structure sociale.

2.2 Structure sociale fondée sur la responsabilité collective

Deux composantes de la structure sociale sont à prendre en considération : l'autorité sociale et la réalisation collective des tâches. Nous traitons ensemble ces deux éléments car *« La société africaine est caractérisée par une vision de la vie où tout est lié ; la vie et le surnaturel, les comportements humains et les phénomènes naturels, le pouvoir et le sacré. Les traditions africaines sont essentiellement basées sur le rôle central joué par le groupe sous tous ses formes possibles (famille, clan, village, communauté) où la solidarité entre les membres du groupe est un facteur clé qui rend difficile la distinction - par exemple – entre obligations juridiques et morales, et les obligations envers un autre individu et le groupe dans son ensemble²⁴². »*

²⁴¹ *Ibid.*, p. 273.

²⁴² Congrès 2008 de Lomé : *Le rôle du droit dans le développement économique. Le nouveau droit africain : au delà des différences entre la common law et le droit civil*. Salvatore MANCUSO (version préliminaire pour la conférence).

2.2.1 Autorité sociale

Selon Tcham (2003) le *korgu* (pays, patrie ou village) nawda est l'unité administrative et sociale supérieure :

« Sur le plan socio-politique, il constitue un ensemble indépendant qui n'a de loi à recevoir de personne. Il est dirigé à l'intérieur par un conseil de *Gwetiba* (anciens et doyens de lignages) et défendu à l'extérieur par les *Santeba*²⁴³. »

Les relations sociales sont normalisées par deux formes d'institutions, juridique et socio-politico-religieuse, qui font figure d'autorité : les *gotiiba*²⁴⁴ et les *santba*.

2.2.1.1 Autorité des *gotiiba*

Traditionnellement²⁴⁵, l'autorité sociale est représentée par les *haberma*²⁴⁶ (grandes maisons). Ainsi, le modèle des relations sociales interne au lignage est reproduit dans celles de la société. Les chefs de chaque lignée, les *gotiiba*, forment le groupe hiérarchique supérieur. Ils sont représentés au niveau du *korgu* (village) par un chef de lignée suprême, le *gotiiberma*²⁴⁷ (le *grand gotia*). Les relations entre *gotiiba* sont hiérarchisées. C'est le *grand gotia* qui convoque ses collègues lors de jugements et il s'assoit, à cette occasion, sur la pierre sacrée du jugement (Nicole, 1987 : 194). La fonction de cette institution juridique est de veiller au bon fonctionnement et de traiter les problèmes relatifs à la vie sociale (Nicole,

²⁴³ Badjow TCHAM. *Mythes d'autochtonie et histoire : le cas des Nawdba*. p. 182.

²⁴⁴ Ce terme est écrit selon le dialecte de Siou. Dans nos travaux nous utilisons celui du dialecte de koka *gotiiba*, selon le *dictionnaire nawdm-français*.

²⁴⁵ Mathilde LAÏNÉ. *Op. cit.* p. 62 : « La société nawda est traditionnellement dépourvue d'institutions politiques centralisées. Il n'y a ni chefs de villages, ni « maîtres de la terre ». [...] Si depuis l'arrivée des Européens au début du XX^e siècle, l'administration coloniale a imposé l'intronisation de chefs désignés par la population dans chaque village, quartier et sous-quartier, les institutions religieuses demeurent encore aujourd'hui des représentantes actives et respectées du pouvoir et de l'autorité. Les chefs travaillent en étroite collaboration avec elles et ne peuvent prendre de décision sans l'accord de leurs principaux représentants : les *gotiiba* (sing. *gotia*). Ils sont les personnages les plus influents de la société nawda. »

²⁴⁶ *Ibid.* *Habermr* désigne la maison ancestrale d'une famille d'où le sens second de « grande famille ». C'est aussi la maison sacrée (*Dictionnaire nawdm-français*, 2013 : 181). Ainsi, l'autorité dans la société nawda est partagée entre les chefs des « 'grandes maisons' fondatrices qui forment ensemble une alliance rituelle typiquement lignagère, clanique. »

²⁴⁷ J'ai eu l'honneur d'être accueillie par une « grande maison », celle de la famille Soda. Elle habite dans un sous-quartier de Samraagu, celui de Bindaaga. Il borde la grande forêt sacrée que les nawdba disent être « la forêt de l'origine. Le mythe raconte que la première maison de ce sous-quartier est la « grande maison » Soda. Soda était le premier fils du benjamin de Baga et Gweelba. C'est de cette « grande maison » qu'est issu le *gotiiberma* (le « grand gotia »), personnage le plus influent du village, ce qui fait d'elle la maison la plus importante du sous-quartier. Elle est responsable de l'initiation religieuse du *santm*. [...] ». Mathilde LAÏNÉ. *Op. cit.* p. 54. « Certains des rituels indiqués en de telles occasions mobilisent l'ensemble des *gotiiba* de Baga (en général un représentant pour chaque quartier). Il est cependant remarquable que de tels rituels restent exceptionnels et que les *gotiiba* de Samraagu occupent toujours une place de premier plan par rapport aux autres. En effet, dans la grande majorité des cérémonies qui concernent la protection du territoire villageois et de ses habitants, seuls les *gotiiba* du quartier fondateur de Samraagu interviennent. Ceci se fait toujours sous l'initiative et l'autorité du *gotiiberma* de la « grande maison » Soda. » Mathilde LAÏNÉ, *Op. cit.* p. 64.

1987 : 87). Elle intervient par des jugements et par des sanctions (1) utiles au maintien de l'équilibre et de la paix au sein de la communauté.

Exemple (1)

Dans le cas où un individu n'assume pas ses fonctions, son entourage a le droit de le convoquer en justice afin qu'il soit jugé. Si dans une famille nucléaire l'homme ne produit pas une activité économique suffisante pour préserver la sécurité alimentaire de son foyer, la femme a le droit de porter plainte.

L'autorité lignagère est complétée par celle des *santba*. Selon Gaybord « *L'organisation sociale et politique [...] repose sur l'âge et l'initiation au Santem*²⁴⁸. »

2.2.1.2 Autorité des *santba*

Le groupe des *santba* (oints)²⁴⁹ est formé par des rites initiatiques de classes d'âge qui sont d'origine *nawda* (Tcham, 2003). Les hommes choisis puis initiés au rite du *santberm* (grand *santm*) constituent l'élite de la société et ils sont progressivement formés par leurs prédécesseurs pour la diriger²⁵⁰. Leur pouvoir est socio-politique, religieux et militaire :

*« Au total, le santem joue donc un rôle fondamental et régulateur de tous les aspects de la vie du nawda [...] »*²⁵¹

Ils veillent au bon fonctionnement de la vie en collectivité :

*« Leur rôle est [...] de veiller à la sécurité sociale, à la paix. Ils doivent assurer la défense du territoire contre l'invasion ennemie, être prêts à répondre efficacement à toute agression ennemie, pour éviter l'humiliation et la honte de la défaite, sauver l'honneur de la collectivité [...] ils sont initiés au secret militaire »*²⁵².

Pour maintenir l'ordre, ils s'appuient sur un système de valeurs reconnues par tous. L'une d'entre elles, l'honneur, est fondamentale. En effet, la préservation de l'amour-propre de l'individu occupe une place essentielle dans les relations sociales. Dans un tel contexte,

²⁴⁸ Nicoué GAYIBOR. 2011. *Histoire des Togolais. Des origines aux années 1960*. Volume 1. p. 412.

²⁴⁹ La fonction des *santm* est décrite par TCHAM (2003 : 183). Une présentation détaillée de ce rite est faite par M-C. NICOLE (1987 : 292-319) et WASUNGU : 1971 et 1976. LAÏNÉ (Op. cit. p. 43-45) propose un résumé et une photo de leur danse : « Cette initiation ne concerne pas tous les garçons. Elle est réservée à certains garçons de certains lignages du village, et plus précisément, à certains d'entre eux qui appartiennent aux « grandes maisons » considérées comme les descendantes directes des fondateurs de Baga. Le *santm* se déroule tous les huit ans (il semble cependant qu'auparavant de nouveaux *santba* aient été initiés tous les dix ans) ; à Baga, les dernières initiations ont eu lieu en 2000 et en 2008. Les jeunes garçons « attrapés » suivent une longue période de réclusion marquée par des rituels de purification successifs indispensables pour les rendre aptes à « tenir les semences » sans risquer, dit-on, de les souiller. À ce rôle rituel de l'initié s'ajoutent des responsabilités d'ordre « pratique » : le *santa* doit faire preuve d'un travail agricole irréprochable et produire un rendement suffisant. En effet, lorsque certaines familles connaissent des difficultés, les *santba* sont supposés fournir de quoi manger à ceux qui n'ont rien. Les lignages dont ils sont issus disposent de vastes terres cultivables sur lesquelles ils sont tenus de prouver leur aptitude à travailler. »

²⁵⁰ La formation politique d'un *santa* est de dix ans selon Nicoué GAYIBOR. Op. cit. p. 412.

²⁵¹ Badjow TCHAM. Op. cit. p. 183.

²⁵² Gnansa DJASSOA. Op. cit. p. 225.

l'institution morale utilise une forme de sanction communautaire qui est productive²⁵³ : celle de provoquer un sentiment de honte chez le fautif :

« La paresse et l'oisiveté, ainsi que toute démission aux devoirs sociaux, sont signe d'incapacité, de manque d'endurance, et d'une insuffisance de contrôle de soi. La sanction sociale est le blâme, la moquerie, la dévalorisation qui entraînent chez Égo un complexe d'infériorité, un profond sentiment de honte²⁵⁴. »

Dans une société où l'honneur est une valeur fondamentale, où l'individu est respecté selon sa capacité à maîtriser la parole et qui valorise le travail manuel dont le fruit est rapidement observable, nous nous demandons comment les traducteurs vivent les étapes de correction ou d'évaluation de leurs traductions. Tout d'abord, leur entourage ne mesure pas la quantité de travail qu'ils fournissent. Ensuite, à l'étape d'en évaluer la qualité ce sont les maladresses qui sont relevées. Même si leurs erreurs ne sont pas intentionnelles, être corrigé par des représentants de leurs futurs lecteurs n'est-ce pas dévalorisant ? Cela ne fait-il pas violence à leur besoin de valorisation identitaire ? Le maintien d'une image personnelle positive étant important, n'est-il pas un paramètre à prendre en compte tant dans la formation que dans le fonctionnement d'une équipe de traduction ?

Dans cette société où le maintien des relations sociales est prioritaire à la production et à l'acquisition de biens matériels, la solidarité entre les membres est valorisée, elle s'exprime notamment par une réalisation collective des tâches.

2.2.2 Réalisation collective des tâches

Pour comprendre comment les traducteurs perçoivent leur tâche, il nous a paru nécessaire de définir premièrement la conception nawda du travail puis celle de l'équipe.

2.2.2.1 Définition

Le travail ne se limite pas à une activité économique, il a au contraire une forte dimension relationnelle qui est codifiée.

« Le travail est un échange relationnel et non commercial ; il est règlementé en termes de devoirs et de droits, d'obligations sociales ; il est destiné à la production de biens consommables par le producteur et non de biens à vendre [...] Même si la commercialisation des produits était autorisée par la loi ancestrale, le Nawda ne serait pas enclin à le faire pour ne pas attirer l'attention de l'entourage sur sa richesse. En effet les riches qui stockent le font dans le secret absolu pour éviter toute jalousie qui pourrait être mortelle. Les riches adoptent souvent des comportements de miséreux (alimentation insuffisante) pour camoufler leur richesse [...] Ainsi, lié par

²⁵³ Hannes WIHER. *L'Évangile et la Culture de Honte en Afrique Occidentale*.

²⁵⁴ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 227.

la Tradition, le Verbe de l'Ancêtre, le Nawda ne conçoit pas une économie de marché²⁵⁵. »

Nombre de tâches sont effectuées en équipe. En effet, l'entraide se manifeste dans les différentes activités économiques par des aides mutuelles. Cette pratique est déterminante dans la construction d'identités individuelle et collective, car l'équipe est une entité collective. Elle est constituée de membres responsables les uns des autres et qui entretiennent entre eux des relations d'interdépendance. En traduction, cette configuration n'est-elle pas une contrainte qui limite de nombreuses prises de décisions individuelles ? Une description de la notion d'équipe est donc à faire.

2.2.2.2 Kpaturu (équipe)

En nawdm, le terme *kpaturu* (équipe) a pour sens premier « *entraide, association, coopérative*²⁵⁶. » Ce mot désigne un ensemble de personnes qui réalisent une même tâche ou construisent un projet commun. Les intervenants œuvrent ensemble selon une stratégie de complémentarité et le résultat est le fruit collectif de la participation de chacun. La distribution des tâches est cloisonnée selon plusieurs paramètres : la qualification, le sexe, l'âge et l'appartenance à tel ou tel lignage (1).

Exemple (1)

Les terres que cultive le Nawda ne lui appartiennent pas en propre. C'est le patrimoine du lignage, lui en a l'usufruit, il a le droit de les cultiver et le devoir de les transmettre à la génération suivante. Les membres d'un même *Jootisumga* (lit. segment lignager) forment des groupes d'entraide pour faire les travaux champêtres. Les hommes labourent ensemble les terres des uns et des autres alors que les femmes sarclent ensemble (Nicole, 1987 : 87).

Il est intéressant d'observer que les traducteurs nawdba cultivent tous des champs de leur lignage. Au fil des années, parallèlement à l'exercice du métier de traducteur, ils ont exercé celui d'agriculteur. Le maintien de leurs deux tâches est possible, d'une part par la réservation de certains jours pour les travaux agricoles et, d'autre part par la pratique de l'entraide.

Deux formes d'entraides coexistent, l'une est occasionnelle, l'autre est régulière. Dans les deux cas, les caractéristiques d'un *kpaturu* sont descriptibles à partir des relations entre les membres et de la synergie dans l'équipe.

1 Relations entre les membres

Les relations sont définissables par un certain nombre de paramètres énumérés ci-dessous selon leur ordre d'importance :

²⁵⁵ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 269.

²⁵⁶ *Dictionnaire nawdm-français.* p : 289.

- Les aptitudes relationnelles. Ce critère de qualité professionnelle est essentiel. Il est plus important que le niveau de compétence que possède une personne pour occuper une fonction. Ce critère est-il à retenir dans le cadre d'une équipe de traduction ?
- La dépendance de l'individu à la collectivité. Cela signifie qu'un employeur considèrera les liens lignagers d'un employé avant de prendre en compte ses diplômes.
- Relations et organisation des équipes d'entraide par classes d'âge.
- Relations hiérarchisées entre les différentes classes d'âge.
- Relations par sexe : organisation des équipes d'entraide par classes d'âge complétée par un regroupement selon le sexe.
- Gestion des conflits par le porte-parole. Les tensions internes à une équipe sont résorbées par une personne ou plusieurs personnes du groupe qui sont chargées d'aider les parties adverses à résoudre leurs différends.

2 Synergie dans l'équipe

- La collectivité assume les actes de l'individu. Réciproquement, ce dernier a besoin de l'approbation du groupe et ses décisions se caractérisent par une prise de risque qui est minimale. Ces éléments ne constituent-ils pas des contraintes qui limitent de nombreuses prises de décision en traduction ?
- La solidarité est le ciment qui relie les diverses compétences. Elle est fondée sur le système des classes d'âge. Les personnes les plus âgées occupent une position d'autorité à laquelle les plus jeunes se soumettent. La classe d'âge est-elle un paramètre à prendre en compte dans les relations internes à l'équipe de traduction ?
- Les compétences sont au service du groupe. Chaque membre les développe par la mise en contact avec les autres membres. Les plus habiles sont des exemples à suivre, les plus faibles améliorent ainsi leur savoir-faire. Les plus rapides donnent la cadence dans la réalisation d'une tâche, ce qui favorise une accélération du rythme chez les plus lents.
- La compétitivité est rejetée. La dimension communautaire des relations professionnelles ne favorise pas le développement de ce type d'interaction. En effet, elle est perçue comme un danger au bon fonctionnement du groupe et la concurrence produit le même effet. L'une des raisons est qu'elles humilient le plus faible ou qu'elles provoquent la jalousie.

La réalisation des tâches selon le principe de l'entraide donne la priorité aux attitudes sociales. Ce facteur n'est-il pas à prendre en compte par l'équipe de traduction ? Comment intégrer la pratique traduisante dans la cohésion sociale ?

3 USAGE DE LA PAROLE

Nos travaux portant sur la mise au point d'une méthode de traduction culturellement adaptée, il nous a paru utile de réfléchir sur la fonction que le peuple nawda attribut à la parole, car dans nombre de cultures africaines elle définit l'humain (Roulon-Doko, 2008 : 35)²⁵⁷. La parole orale est leur mode de transmission de la culture, d'apprentissage et d'expression de la sagesse. Nos observations pourraient se résumer à cette réflexion d'Hampaté Bâ :

« Dans les civilisations orales, la parole engage l'homme, la parole EST l'homme²⁵⁸ ».

C'est en effet une vérité maintes fois vérifiée en pays nawda. L'individu, par ses paroles, dévoile sa personnalité, son intelligence et sa sagesse. Il se forge ainsi une réputation et un statut social :

« Une personne qui est respectée, est quelqu'un qui sait mesurer son discours, qui sait se retenir ; il parle quand cela est nécessaire seulement et ne galvaude pas ses mots, il fait souvent usage de questions rhétoriques pour retenir l'attention de son interlocuteur, mais aussi pour ne pas tout déballer, il aime laisser quelque chose de caché [...] ²⁵⁹ »

Une présentation de la vision que le Nawda a de la parole est faite à travers une description de son utilisation et l'observation de deux groupes de personnes : le *kpalma* (vieux/ancien) et le *gotia* (celui qui a le pouvoir de la parole). Tous deux montrent qu'elle est l'arme des initiés.

3.1 Définition

Les champs lexicaux des deux termes, langue (*lam*) et parole (*gwëet* ou *noor*), apportent des informations sur la signification que les Nawdba donnent à leur langue. Tout d'abord, si en français, seule l'étymologie du mot « parole » garde la trace du latin *parabola* (parabole), en nawdm ce sens est conservé pour le nom *nawdmlam*, littéralement « langue nawdm » dont le second sens est parabole, proverbe²⁶⁰ ou maxime²⁶¹. C'est la même expression qui est employée pour « la langue nawdm » (*nawdm lam*). Cela éclaire sur l'idée que ce peuple se fait de sa langue, son sens profond est caché, il est à décoder²⁶². D'ailleurs

²⁵⁷ Paulette ROULON-DOKO. « Le statut de la Parole ». In Ursula BAUMGARDT et Jean DERIVE (dir.). *Littératures orales africaines : perspectives théoriques et méthodologiques*.

²⁵⁸ Amadou HAMPATÉ BÂ. *Aspects de la civilisation africaine* p. 25.

²⁵⁹ Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 213.

²⁶⁰ *Dictionnaire nawdm-français*. p. 338 et p. 572.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 560.

²⁶² Selon Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 206 : « le terme *gwëet* 'parole' s'oppose aux termes *boqoobe* 'fait de dire'. »

le « sens » est désigné par *kɔtɔd* dont la signification première est « *le fond. Ce qui reste de boisson au fond d'un récipient ou d'une bouteille*²⁶³. » Ensuite, le mot « parole » est exprimable par deux termes *gwɛet* (parole) et *noor* (bouche). *Gwɛet*²⁶⁴ est « *le processus du langage qui consiste à codifier des idées au moyen des concepts de la langue*²⁶⁵ ». Selon le dictionnaire, il désigne (1) la phrase, c'est-à-dire un énoncé dont le sens est complet, (2) la parole et le discours, (3) une histoire et un récit, (4) une affaire, une dispute ou un différent. La métonymie *noor* (bouche) désigne la prise en charge d'un énoncé par son locuteur ou encore le disciple, *gwɛet sofidgta*, est « celui qui reçoit la parole ».

D'autre part, les usages de la parole sont très codifiés. En voici quelques exemples.

Premièrement, la parole a une consistance, une texture. Elle est apparentée à une nourriture dont le goût peut être amer ou doux. Cela se vérifie par la symbolique contenue dans l'acte de cracher par terre et de côté après avoir prononcé des paroles négatives. Le Nawda se nettoie de l'amertume que ses mauvaises paroles ont laissée dans sa bouche.

Deuxièmement, l'intonation de la voix qui véhicule les paroles est fortement codifiée. Des paroles respectueuses seront dites dans une qualité dynamique de voix douce et basse.

Troisièmement, pour le Nawda, la parole de reproche est mûrement pensée avant d'être prononcée. Il est culturellement inapproprié de formuler verbalement des reproches à quelqu'un de manière spontanée et irréfléchie. Même une simple réflexion désobligeante est mal perçue et peut faire l'objet d'une convocation par un intermédiaire pour régler le délit. Quant à prononcer des paroles injurieuses ou insultantes, c'est s'exposer à de fâcheuses conséquences. Il est cependant culturellement acceptable et normal d'adresser un reproche ou une injure à une personne, quelle que soit sa position sociale ou son âge. Pour cela, une forme appropriée est le chant. En effet, la parole chantée a une fonction cathartique. Le destinataire l'accepte et peut à son tour répondre par un chant qu'il aura composé.

L'expression du respect est marquée par une distance quant aux formulations verbales (1). Plus un individu est dépendant d'une autre personne, plus le respect s'exprime par la soumission et l'obéissance qui exclut les marques verbales de familiarité (2).

²⁶³ *Dictionnaire nawdm-français*. p. 263.

²⁶⁴ *Dictionnaire nawdm-français*. p.171-172.

²⁶⁵ Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 206-207.

Exemple (1)

La politesse dans le couple est aussi marquée par des formules d'adresse. Les époux ne s'appellent pas par leurs noms. Usuellement, le mari appelle son épouse *haarenya* (la maîtresse de maison) pour s'adresser à elle ou parler d'elle. La femme utilise la formule *taamaara* (notre grand-frère).

Exemple (2)

Un fils appelle son propre père *taamaara* (notre grand-frère) et ne prononce jamais son nom. Cette même attitude est valable pour les frères de son père. Par contre, s'il a une bonne relation avec son grand-père, et/ou les frères de celui-ci, le Nawda utilise des sobriquets affectueux, tel que *kpalma* (le vieux) (Nicole, 1987 : 113).

Dans cette société où l'oralité est le mode de civilisation et de communication (Jousse : 1925), le Nawda forge sa respectabilité proportionnellement à sa capacité de communication verbale. En effet, elle est un fil qui tisse les relations sociales. Son rôle, loin de se limiter au moyen d'expression d'un contenu d'information, révèle les compétences sociales d'un individu, d'où l'importance de maîtriser cet art. Cet attrait pour l'élocution expliquerait-il leur aisance à communiquer à travers plusieurs langues ? En effet, la communication verbale en pays nawda exige une compétence plurilingue. C'est selon les types d'interactions sociales que telle ou telle langue est utilisée. Dans cette situation de diglossie, le nawdm est usité dans le contexte familial et dans les relations sociales internes au village. En revanche, dans les contextes plurilingues de la vie quotidienne ce sont les langues des peuples voisins qui sont utilisées. Dans les relations administratives, c'est le français qui est employé.

L'existence de la fonction du *gotia* et celle des anciens renforce l'idée selon laquelle la parole est un savoir-faire.

3.2 Arme des initiés : la parole

Le Nawda incarne la parole. Elle est l'arme²⁶⁶ des initiés et son sens reste voilé aux profanes. C'est pour cette raison qu'en prenant de la maturité l'individu accède à une maîtrise toujours plus élevée de la parole, jusqu'à ce qu'il atteigne la classe des sages (*rarbiilm tia* - l'homme de l'intelligence vraie) et qu'il ait la capacité d'en faire un bon usage. Deux groupes de personnes, les *kpalmba* (vieux/anciens) et les *gotiiba* (ceux/les hommes de la parole), représentent les types de prises de parole officielles.

²⁶⁶ Jacques FÉDRY. *Anthropologie de la parole en Afrique*. p. 31 : « Les peuples de civilisation orale ont une vive conscience que la parole est une arme à double tranchant. »

3.2.1 Le *gotia* : la parole comme pouvoir

L'homme qui détient le pouvoir de la parole orale, comme cela a été mentionné précédemment, le *gotia*, occupe une fonction d'autorité d'abord dans son lignage puis dans sa société. Traditionnellement, le Nawda attribue à cette fonction occupée à vie une origine ancestrale. Son successeur est désigné lors de l'enterrement du *gotia*, plus précisément au cours d'un interrogatoire coutumier du défunt. Cependant, de son vivant, le *gotia* sélectionne et initie un homme plus jeune qui appartient à son lignage.

Comme l'indique ce nom *gotia*, cette fonction incarne la parole. En effet, le radical *go-* est dérivé du radical *gwɛɛ.t* (parole + suffixe de classe -t). Ce pouvoir de la parole orale implique tout d'abord une bonne gestion des paroles prononcées. Le *gotia* ouvre usuellement ses prises de paroles par la formulation « *ma bɔfiɔɔ na waa* » (*J'ai envie d'exprimer ma pensée ou je demande la parole*²⁶⁷) dont la forme nominale de ce verbe (*bɔfiɔɔb*) signifie « *exprimer sa pensée par la parole orale*²⁶⁸ ». Il occupe un rôle d'intermédiaire entre les membres de la communauté et les ancêtres. Il exerce aussi un rôle de médiateur dans les situations conflictuelles et même de réconciliateur, car l'objectif final est toujours de rétablir la paix. La procédure pour régler un problème se déroule en plusieurs étapes :

- a. L'une des parties soumet l'affaire au *gotia*.
- b. Il convoque les personnes concernées et il écoute les versions des deux parties.
- c. Puis il entre dans un débat argumentatif pour amener les adversaires à un même point de vue sur la situation.
- d. Ensuite le coupable est désigné et le *gotia* convoque les opposants à une cérémonie de réconciliation au cours de laquelle les deux parties présentent leur version des faits devant la famille. S'ils acceptent de boire ensemble une boisson, la bière de mil, cela signifie que les deux parties acceptent de se réconcilier. Cette bière est fournie par le coupable en signe de dédommagement.

Dans ce type de jugement, la première démarche de ces juges, les *gotiiba*, est de discerner la cause de situations qui déséquilibrent la vie sociale ou qui représentent de potentiels dangers. Ils identifient ensuite le coupable et enfin, lui prescrivent les cérémonies de réparation à faire pour que la paix et l'équilibre soient rétablis dans le village. En effet, tel est l'objectif à atteindre, ils ne cherchent pas à sanctionner le fautif ; cette responsabilité étant du ressort des ancêtres (Nicole, 1987 : 242 – 258).

²⁶⁷ Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 201.

²⁶⁸ *Ibid.*

Les périphrases utilisées pour exprimer en nawdm cette fonction sont significatives : *bakuagwæet* (ils tuent la parole) ; ils sont encore surnommés les *gokuudba* (tueurs de paroles). Si leur fonction au sein du lignage est de « tuer les mauvaises paroles », cela sous-entend qu'ils sont porteurs de bonnes paroles. Leur première qualité est en effet de la maîtriser. Ils adoptent une attitude d'observateur et leur capacité d'écoute est développée. Ils parlent peu et prennent leur temps avant de s'exprimer. Ils pèsent leurs mots et chacun est lourd de sens. Cela explique leur recours aux figures de rhétoriques pour s'exprimer, leur langage a en effet une valeur symbolique.

3.2.2 Le *Kpalma* (ancien) : la parole maîtrisée

Les anciens sont réputés pour leur habileté à s'exprimer. Leur langage est métaphorique. Ils s'expriment par des proverbes (1). Il est très fréquent d'entendre une personne dire cela à leur sujet (2).

(1) « Hont da t' de ma noor ».

Les souris vont manger ma bouche.

(2) « Kpalmba *bɔfiɔɔ*-taa *kwæen-lamga* ²⁶⁹ ».

vieux parlent oralement entre eux dessous-langue

Les anciens parlent entre eux en parabole.

Ce proverbe (1) se dit dans le contexte d'une invitation à manger. Il est représentatif de la manière de s'exprimer de personnes avancées en âge. Complimenter ouvertement la maîtresse de maison serait une maladresse et même une faute de savoir vivre. Par contre, si le repas est excellent, il est usuel qu'une personne âgée fasse un compliment sous la forme d'une figure de rhétorique. L'expression *kwæen-lam-ga* (sous-langue + suffixe de classe-*ga*) désigne une forme d'expression dont le sens est caché aux non initiés. Son dévoilement passe par l'explication d'un *kpalma* (vieux/ancien) (Nicole, 1987 : 201).

Les anciens font usage de la parole pour guider leurs interlocuteurs dans leurs propres réflexions. Leur forme de discours consiste à communiquer leur pensée sans la porter explicitement par les mots (Fédry : 2010)²⁷⁰. Ils font un large usage de proverbes, surtout dans des situations de transmission d'un savoir ou de réprimandes. Ils expriment leurs reproches indirectement sans offenser la personne concernée mais en vue de l'amener à se ressaisir :

²⁶⁹ Cet exemple est extrait de Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 201.

²⁷⁰ Jacques FÉDRY. *Op. cit.* p. 67 : « Un art de la parole pour non point « asséner » la vérité à l'autre, mais la lui laisser deviner. Lui laisser le temps de faire une partie du chemin, de réfléchir, de tirer par lui-même la leçon de ce qu'il entend pour l'appliquer à sa situation : telle est bien la fonction de nombreuses paroles en Afrique, notamment celles du proverbe, du conte et d'un certain nombre d'anthroponymes. Dans cet art de parler en laissant deviner s'exprime un double souci : celui de préserver la cohésion sociale en évitant de blesser par une parole trop claire et directe, et celui de respecter la liberté du destinataire, de faire appel à son initiative pour découvrir par lui-même le chemin de la sagesse et s'y engager. »

« Le proverbe, manière implicite particulière, en protégeant l'amour-propre des interlocuteurs, sans les blesser, les oblige délicatement à réfléchir²⁷¹. »

Les initiés de la parole, anciens et *gotiiba*, ont aussi le devoir et la volonté de la transmettre. Étant donné l'importance de sa maîtrise, son enseignement est très présent dans l'éducation ; les échanges verbaux avec les enfants sont dosés et codifiés. Leur apprentissage passe en effet par une phase d'écoute silencieuse des discours des adultes car lui-même ne pose pas de questions. Quand l'enfant est invité à s'exprimer, l'adulte évalue son élocution et la corrige.

Par exemple, c'est par sa parole que le Nawda exprime son respect ou son insolence face à un supérieur et, le respect de la hiérarchie étant une valeur fondamentale dans la vie sociale, on comprend qu'« *En Afrique, un questionnement constitue une sorte de défi implicite à la personne interrogée ; il est réprouvé de la part de l'enfant, comme d'ailleurs d'une personne de statut inférieur s'adressant à une personne de statut plus élevé. La valorisation du silence chez l'enfant a évidemment des incidences importantes sur le rôle de la verbalisation dans les apprentissages²⁷². »*

Ce trait culturel, en contexte d'apprentissage, explique que l'enfant ou l'apprenant ne puisse pas poser de questions à son enseignant. C'est au formateur de trouver le moyen de s'assurer que son enseignement a été bien transmis et assimilé.

4 DIFFÉRENTS MODES D'APPRENTISSAGE

La citation de Djassoa (1988) synthétise la conception nawda de l'apprentissage :

« Le système éducatif nawda valorise l'effort physique. [...] Nous avons noté que l'homme nawda conçoit la vie comme une lutte, et que l'effort physique pénible est vécu comme normal dans cette lutte. [...] Donc l'éducation doit préparer l'enfant à faire face aux difficultés de la vie. La démission devant les difficultés est une honte²⁷³. »

On observe essentiellement cinq modes d'apprentissage en pays nawda : l'éducation familiale, l'entraide, l'initiation rituelle, la formation professionnelle et le système scolaire. Mis à part le cadre scolaire, dans les autres cas, les formateurs ne divulguent pas ou très peu de connaissances déclaratives. Leur démarche pédagogique consiste à se positionner comme modèle à imiter. Les valeurs que les modes d'apprentissage traditionnel transmettent aux enfants sont orientées vers le bien-être et la cohésion de la communauté. Djassoa énumère : « *l'habileté au travail physique, l'adresse, l'endurance, la bravoure, la disponibilité pour autrui, l'assistance et l'aide aux faibles, la participation au bonheur et au malheur d'autrui et la vertu de religion²⁷⁴* ». Enfin, le contenu de l'apprentissage est rapidement transformé en produit

²⁷¹ Jacques FÉDRY. *Op. cit.* p.106.

²⁷² René BUREAU. *L'homme africain au milieu du gué: entre mémoire et avenir.* p. 180.

²⁷³ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 352.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 352-357.

consommable. Ainsi, dans cette société nawda où la priorité est donnée aux relations humaines sur la productivité matérielle, l'effort que l'individu fournit pour suivre une formation dépend de son utilité.

Avant de décrire les différents modes d'apprentissage, un petit détour sur la signification du jeu peut être instructif. En effet, le Nawda a de la fonction du jeu une vision qui a tendance à être plus symbolique que ludique (1).

Exemple (1)

Quand le garçon a trois ans, un homme de sa famille lui fabrique généralement un art et lui remet ce jouet, symbole de la masculinité. Plus tard, il reçoit une massue, outil qui sert à se protéger des dangers des champs.

« Avec ses premières massues-jouets, l'enfant s'entraîne à chasser les criquets, les lézards, et quand il en tue, il organise, en groupe, une danse de chasseurs, à l'instar des adultes revenant de la chasse avec du gibier²⁷⁵. »

Lorsque vient le temps des rites initiatiques, l'adolescent utilise ces mêmes instruments, non plus comme jouets mais comme des armes.

Dans ses grandes lignes, l'éducation nawda est fondée sur une dimension relationnelle et communautaire. Ainsi, l'objectif de tout apprentissage est la préservation de la cohésion sociale dans la génération future. Le savoir est divulgué progressivement à chaque étape de la vie. Les adultes transmettent premièrement à leur descendance un savoir-être, par l'intégration du jeune nawda dans son milieu social. Ils lui confèrent ensuite un savoir-faire utile à ses futures activités économiques. Ces apprentissages sont dispensés dans le cadre d'un clivage selon le sexe et l'âge. Ce long processus d'éducation est renforcé par les rites d'initiation. Ceux-ci sont des passages progressifs qui confèrent une position hiérarchique par rapport aux groupes de classes d'âges plus jeunes. Il est enseigné à l'enfant la démarche de rechercher le conseil des aînés avant de prendre des décisions importantes ou d'entreprendre des travaux d'envergure (Djassoa : 336). Il résulte de cette forme d'éducation que l'initiative personnelle n'est pas encouragée et que la prise de risque individuelle est minimale. Ainsi la vie sociale de l'enfant est déjà une imitation du modèle de l'organisation sociale adulte.

4.1 Modèle familial

La tendance naturelle de l'enfant, observer puis reproduire, est valorisée par le mode éducatif nawda. Cela se manifeste par trois approches éducatives.

²⁷⁵ Ibid., p. 338.

La première approche est fondée sur l'expérience. L'éducation se fait en situation réelle ; l'adulte apprend à l'enfant à tirer des leçons de la vie au gré des événements. C'est à partir de ses observations, réelles, visibles et matérielles que l'enfant apprend à rechercher les causes cachées, invisibles et immatérielles qui en sont à l'origine.

Le principe éducatif est donc fondé sur l'observation et l'interprétation d'expériences vécues ; il enseigne une vision du monde déterminée. Et c'est ainsi que l'enfant intériorise des notions abstraites telles que la souffrance ou la joie.

La deuxième approche est l'apprentissage d'un savoir-faire par imitation. Tout membre de la famille plus âgé est un modèle à suivre. Il montre à l'enfant comment faire et comment se comporter en société. Ce dernier l'observe et reproduit les actions et les comportements de l'adulte. Dans cette forme d'apprentissage les explications théoriques ont peu de place.

Ce mode d'apprentissage est fondé sur un processus progressif d'acquisition d'un savoir-faire. Concrètement, l'enfant apprend en faisant et cet entraînement ne limite pas le nombre d'essais. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas perçus comme des échecs mais comme des tentatives de réussite. Il est intéressant d'observer que les moqueries de l'adulte sont censées motiver l'enfant à mieux faire, plutôt qu'à le décourager.

Enfin, la troisième approche éducative concerne le référent éducationnel par excellence : l'oncle et la tante paternels (*Yandba*). Dans un lignage patrilinéaire, l'apprentissage à la vie sociale n'est pas sous la responsabilité de la mère pour les filles, mais de la tante paternelle (plus âgée). Quant aux garçons, c'est un oncle paternel plus âgé qui est la principale figure d'autorité masculine, même si tous les membres masculins de la lignée contribuent à forger l'identité sociale masculine du garçon.

« C'est l'oncle qui est le gardien de la Loi, de l'autorité dans la maison [...] Il fait respecter les interdits familiaux, les tabous... quand les enfants font des chantages affectifs aux parents, c'est l'oncle qui intervient²⁷⁶. »

L'apprentissage familial porte sur l'assimilation des codes sociaux, la formation progressive de l'enfant à ses futures activités d'adulte.

4.2 Modèle d'entraide

Les enfants sont progressivement formés aux activités fondamentales pour leur vie future selon le modèle d'entraide des adultes. Pour cela chaque enfant est intégré dans un groupe attitré. Il est aussi inséré dans différents groupes occasionnels et constitués selon les besoins. Il apprend ainsi à travailler en collectivité. Les enfants s'entraînent non seulement à œuvrer ensemble, mais aussi à organiser à tour de rôle des aides mutuelles. Cette forme

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 343.

d'apprentissage est avantageuse à plusieurs niveaux. D'une part, les enfants sont conseillés avant que leur travail ne soit évalué par les adultes. D'autre part, la réalisation de leur tâche collective produit une dynamique : les plus forts et habiles entraînent leurs camarades. Ils sont en tête de file et les autres leur emboîtent le pas (1). Enfin, une fois leur besogne achevée, ils sont généralement récompensés par les adultes par un repas collectif. Ce temps de repos est alors pour eux l'occasion de s'exprimer et de faire le bilan.

« Dans ce type d'association, l'esprit d'émulation est le moteur de la rapidité. Le plus rapide impose sa loi, son système à tout le groupe... Le système coopératif est une véritable école de formation au sens de l'autre, à l'esprit de solidarité collective, et à la découverte de l'interdépendance sociale²⁷⁷. »

Exemple (1)

Les adolescents labourent en cadence, en ligne et dans une direction donnée. Ils font tous simultanément le même mouvement de houe. Le bruit des fers de houe qui blessent la terre caillouteuse produit une musique qui entraîne les garçons à travailler sur un même rythme.

Cette approche collective du travail existe dans tous les domaines d'activité de la vie sociale. Cela favorise, chez l'enfant, le développement d'une mentalité de solidarité et de vie collective dans laquelle la fraternité est solide. A l'inverse, l'individualisme n'a pas sa place.

4.3 Modèle initiatique

Le modèle éducatif initiatique présente au moins deux intérêts. Le premier est qu'il marque les passages d'une étape de la vie à la suivante et enseigne les codes sociaux qui sont liés à la nouvelle phase de la vie. La transmission du savoir est règlementée ; elle est la même pour tous. Le second est de renforcer les liens fraternels entre les membres d'une même classe. En effet, le rite *fiakpad* (groupe d'entraide) inculque le sens de la fraternité masculine dans une même classe d'âge. Le premier rite de classes d'âge, *fiéfalu* (initié), qui marque la fin de l'adolescence, impose un interdit, qui a, pour l'initié, la valeur d'une norme sociale et non celle d'une interdiction parentale :

« Un fiéfala ne doit plus se comporter comme un enfant, il ne doit pas désobéir à son père ou manger la sauce dans la marmite comme les enfants et les femmes. Il lui est interdit de manger à l'extérieur de sa maison, mais il peut boire ailleurs²⁷⁸. »

De plus, chaque initié a un initiateur attitré avec lequel il a un lien social apparenté à une relation familiale :

« Chaque jeune homme a son Senkpèèma, parrain, qui l'assiste à toutes les étapes des rites de passage. Les femmes ont leur Tetawa, marraine, qui les assiste

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 346.

²⁷⁸ Marie-Claire NICOLE. *Op. cit.* p. 128.

aussi aux rites de passage de la jeunesse. Les marraines sont de véritables mères pour leurs filleules qui doivent porter le deuil à leur mort²⁷⁹. »

Ce modèle d'apprentissage insère l'éducation familiale dans un ensemble plus vaste, celui de l'apprentissage à la vie sociale ; il y a entre la famille et la société une cohésion et une unité :

« Par ses prescriptions, ses interdits, et les techniques et secrets qu'il apprend aux jeunes, le système initiatique est une véritable école de formation religieuse, sociale, économique et politique²⁸⁰. »

4.4 Formations professionnelles

On observe en pays nawda que les formations professionnelles fonctionnent sur un même mode. Les jeunes quittent l'école précocement pour suivre une formation professionnelle. Le contrat d'insertion se fait entre la famille et le formateur. Les parents paient pour le privilège que leur enfant a d'être pris en formation par tel atelier de couture, de coiffure, etc., et pour le travail du formateur. La durée de l'apprentissage est d'environ trois ans et elle est clôturée par une remise de diplôme qui se fait dans un cadre festif et protocolaire. La famille se doit notamment d'offrir des boissons alcoolisées au formateur. Cette approche des formations professionnelles illustre leur intégration dans une cohésion sociale.

L'apprenti observe puis reproduit l'activité de son formateur jusqu'à l'acquisition progressive d'un savoir-faire professionnel qui sera directement applicable dans son milieu social.

Quant à la formation dans le cadre scolaire, il suffit d'observer l'emplacement géographique de l'école, du collège ou du lycée pour comprendre qu'elle est annexe. En effet ils sont situés à l'extérieur ou à la lisière du village.

4.5 Sanctions éducatives

Trois formes de correction sont usuellement pratiquées : la punition physique, la sanction sociale verbale et les sanctions ancestrales. La moins efficace est certainement la punition physique. La crainte que suscitent les autres chez l'enfant ou l'adolescent est suffisamment forte pour devenir une motivation qui participe à la réussite de son apprentissage.

La sanction sociale verbale s'exprime sous la forme de paroles dévalorisantes ou de moqueries qui sont exprimées publiquement. L'objectif pédagogique est de provoquer un sentiment de honte et d'infériorité chez le fautif afin de l'amener à corriger son erreur ou à

²⁷⁹ Gnansa DJASSOA. *Op. cit.* p. 345.

²⁸⁰ *Ibid.*

améliorer ses performances. En effet, perdre la face dans une structure sociale où le bien-être de l'individu est conditionné par l'image valorisante qu'il donne de lui-même semble difficilement supportable.

La sanction ancestrale²⁸¹ relève de croyances et elle se manifeste sous la forme de maladie, d'accident ou de décès. L'adulte avertit l'enfant des dangers auxquels il expose sa vie s'il ne respecte pas les lois religieuses ou s'il franchit les interdits. C'est cette sanction qui est la plus efficace (Djassoa : 349).

Dans le cadre du présent travail, seule la sanction verbale retient notre attention.

5 CONCLUSION

Un individu intériorise généralement les valeurs de sa culture et en applique les comportements sans même en avoir conscience. Nous supposons qu'il est, par conséquent, difficile pour le traducteur d'identifier les causes culturelles de dysfonctionnement dans le processus de traduction. Dans ce domaine, c'est le regard externe qui est probablement plus objectif.

La déduction anticipée après ce rapide survol est que la pratique de la traduction est à adapter à la culture. Les traits culturels à prendre en compte sont les relations humaines, la place de l'individu dans le groupe, la perception collective du travail, l'art de la parole et les modes d'apprentissage. Ces éléments seront diagnostiqués au chapitre 6 afin de comprendre pourquoi certains sont des contraintes qui limitent l'opération de traduction. Dans la section III notre questionnement portera sur les changements à opérer dans la manière de traduire afin de les transformer en ressources traductionnelles. Enfin, le portrait culturel du traducteur nawda se définit à partir des traits suivants :

- La préservation de relations humaines de qualité. Les normes qui régissent les relations sociales ne sont-elles pas à prendre en compte dans le processus de traduction ? Ne constituent-elles pas un facteur essentiel pour établir des relations saines entre les membres de l'équipe de traduction ?
- La classification par âge. Elle met en lumière la dépendance de l'individu et son besoin d'assimilation au groupe.

²⁸¹ Mathilde LAÎNÉ. *Op. cit.* p. 141-142. Elle fait une description détaillée du rite interrogatoire du défunt pratiqué pour chercher les causes de la mort, dont l'une est la sanction ancestrale. « *Toutes ces interrogations font de cet événement à la fois particulièrement spectaculaire (par le travail des porteuses) et d'une grande intensité tant religieuse qu'affective (par le fait que les ancêtres sont présents et que le mort parle avec eux), un moment marqué par une extrême tension. On sait que se joue là la désignation éventuelle de coupables. Le défunt est en effet censé diriger les porteuses vers les lieux où s'est jouée sa mort ; soit qu'il y ait été attaqué (ou que l'assassin ou son complice réside dans le lieu visité), soit qu'il y ait commis une faute punie par la sanction de sa disparition.* »

- L'approche collective du travail. Elle se manifeste par deux formes d'entraide, occasionnelle et régulière. Tout comportement social individualiste est désapprouvé par la société. Orienté vers la collectivité, l'individu se perçoit premièrement comme membre de son lignage, de son groupe d'entraide, de sa communauté. Le traducteur ne place-t-il pas la qualité des relations au-dessus de son ambition professionnelle ?
- L'art de la parole. Les capacités d'élocution contribuent à forger la respectabilité d'un Nawda.
- Les modes d'apprentissage. Les Nawdba procèdent par imitation et sont potentiellement des modèles pédagogiques pour la formation des traducteurs nawdba. Ils sont en effet le moule dans lequel ils ont été enseignés.

Ce descriptif achevé, il est intéressant d'observer quel usage les traducteurs nawdba ont fait de la méthode de traduction qu'ils ont choisie pour importer dans leur culture et à travers leur langue de la littérature étrangère.

SECTION II : SITUATION DE DÉPART, ÉVALUATION ET DIAGNOSTIC

L'observation de certaines caractéristiques du peuple nawda a apporté des informations utiles pour esquisser un portrait culturel du traducteur nawda : « *Il est rattaché, articulé à l'environnement comme la branche à l'arbre*²⁸². » Il nous semble par conséquent essentiel que la pratique de sa profession soit adaptée et intégrée à son contexte culturel afin qu'il l'exerce avec efficacité. À cette fin, la Section II décrit le contexte initial de la traduction des lettres pauliniennes par cette équipe. Elle présente la situation de départ : la méthode Barnwell (1990) telle que l'équipe l'a utilisée (Chapitre 4). Elle est suivie d'une évaluation de la *Lettre aux Galates* traduite en 2005 à partir de cette méthode. Il en résulte plusieurs constats portant sur de probables faiblesses dues à leur manière de traduire (Chapitre 5). L'intérêt de cette recherche se trouve dans la particularité de cette équipe de traducteurs : elle a utilisé une méthode basée sur une approche écrite pour traduire un texte argumentatif antique dans une culture plurilingue fondée sur l'oralité. Enfin, les difficultés repérées sont diagnostiquées afin d'en comprendre les raisons (Chapitre 6).

²⁸² Gnansa DJASSOA, *Op. cit.* p. 767.

CHAPITRE 4 - MÉTHODE BARNWELL (THÉORIE ET PRATIQUE)

L'objet de ce chapitre est de décrire la première méthode de traduction utilisée par l'équipe nawda en 2005 pour traduire la *Lettre aux Galates*. Elle sera ensuite diagnostiquée. Cette méthode de traduction a été élaborée par une linguiste-exégète spécialiste des textes de la Bible, Katharine Barnwell, et publiée en français en 1990 sous le titre *Manuel de Traduction Biblique*. Ses fondements sont les théories en traduction de Taber et Nida : *La traduction : principe et théorie*²⁸³ et de Beekman et Callow : *Translating the Word of God*²⁸⁴.

L'objet de ce chapitre n'est pas de faire une description stricte de la méthode mais une présentation de son utilisation pratique sur le terrain par l'équipe nawda.

Cette méthode s'adresse prioritairement à des personnes qui traduisent dans leur propre langue et dont la forme écrite n'existe pas encore ou n'est pas stable. Elle propose une méthodologie pour analyser le sens véhiculé par le texte à traduire et pour le restituer avec exactitude. Pour ce faire, elle préconise le recours à la grammaire et aux expressions naturelles dans la langue réceptrice afin que le lecteur ait l'impression que le texte traduit a été rédigé dans sa propre langue. Pour répondre à ces exigences, elle détermine la qualité d'une traduction à partir de trois paramètres : l'exactitude du sens, la clarté de la formulation et le naturel dans l'expression. La description de cette méthode s'effectue en deux temps : les soubassements théoriques et les phases méthodologiques.

1 SOUBASSEMENTS THÉORIQUES

Barnwell (1990) s'est inspirée de la théorie de Nida et Taber (1969)²⁸⁵ pour élaborer sa méthode de traduction et faire des propositions de structuration d'équipe.

1.1 Résumé de la théorie de Nida et Taber

Nida et Taber, linguistes de terrain, sont au service de traducteurs de la Bible pour des peuples à tradition orale et dont les connaissances liées aux textes bibliques sont faibles. Le

²⁸³ Katharine BARNWELL a élaboré un manuel de traduction en anglais, puis avec la collaboration de collègues francophones de la SIL elle a fait une adaptation de cet ouvrage en français. C'est la version française de l'ouvrage *Theory and practice of translation* d'Eugene A. NIDA et Charles R. TABER, *La traduction, théorie et méthode*, qui a été utilisée (Barnwell, 1990 : 2).

²⁸⁴ Il s'agit d'une mise par écrit sous la forme d'un ouvrage par John CALLOW. Il a rédigé des notes du cours de traduction donné par John BEEKMAN. La publication date de 1965 sous le titre *Notes on translation with drills*.

²⁸⁵ Aloo Osotsi MOJOLA et Ernst WENDLAND font une présentation et une évaluation détaillées de cette théorie dans le chapitre 1, « Scripture Translation in the Era of Translation studies », de l'ouvrage de Timothy WILT (ed.), *Bible Translation: Frames of Reference*, p. 1-10.

défi est donc que ces peuples aient une compréhension optimale du texte à partir de sa traduction. Un tel objectif exigeait de sortir des traditions de traduction biblique, littérale, philologique ou savante. Face à cette réalité, Nida a eu une démarche scientifique pionnière en choisissant de conceptualiser l'opération de traduction à partir des théories linguistiques de son époque. C'est ainsi que sa théorie a émergé de sa confrontation avec des problèmes de traduction.

Les travaux des linguistes générativistes portent sur la recherche d'une structure linguistique profonde universelle qui serait porteuse du sens, la structure de surface étant la manifestation de toutes les disparités linguistiques. Nida et Taber reprennent ce concept ainsi que le point de vue de la grammaire transformationnelle et l'adaptent à l'opération de traduction. Considérant que les langues ont une structure binaire, la structure de surface est une forme dérivée de la structure profonde : cette dernière contient le contenu conceptuel et affectif du message tandis que la structure de surface en est la représentation syntaxique. Sa fonction est de transformer la structure profonde en structure phonologique pour obtenir une représentation phonétique de la structure profonde. De cette manière, le contenu conceptuel et affectif d'un message pensé par l'émetteur prend la forme d'un énoncé syntaxique que le récepteur peut décoder et comprendre avant de réagir. C'est ainsi que la langue assume la fonction de code de communication entre un émetteur et son récepteur.

Ce code est complexe, car c'est par une somme de règles de grammaire que la structure profonde est transformée en structure de surface. Elle est manifestée par un certain nombre de phrases noyaux ainsi qu'un certain nombre de relations entre ces phrases. Le traducteur part d'un texte d'une langue A dont il n'a accès qu'à la structure de surface qui représente la forme dérivée de la première structure. Il cherche ensuite à décoder la structure profonde en la réécrivant au moyen de phrases noyaux et de relations (cause-effet, raison-résultat, etc.), après quoi il doit la transférer en une structure de surface adéquate à la langue B²⁸⁶.

Pour Nida et Taber, si le traducteur veut traduire le contenu conceptuel et affectif d'un message, il doit prendre en considération deux notions : le fait que toutes les langues ont une même structure binaire et que chaque paire de langues présente entre elles des degrés de similitudes et de différences linguistiques.

Or, ce n'est qu'en décodant la structure de surface que le lecteur accède au sens. Par conséquent, si le traducteur veut que ce dernier dispose des mêmes possibilités de réaction que les destinataires originels du message, il est essentiel que la structure de surface ait pleinement rempli sa fonction. Le traducteur ne peut pas transférer le sens directement d'une structure de surface à une autre étant donné que les plus grandes divergences entre les

²⁸⁶ Nous précisons que cette compréhension de la langue est actuellement désuète parmi les traducteurs de la Bible. Voir la réflexion à ce sujet dans le [Chapitre 1, 5.4 Théorisation de la traduction biblique](#).

langues se situent à ce niveau. Comme cela a déjà été mentionné, la cause provient du degré de correspondance plus ou moins faible selon les paires de langues.

C'est donc à partir de la distinction que la théorie transformationnelle établit entre les deux composantes de la structure d'une langue que Nida construit un processus de traduction en trois phases :

- l'analyse de la structure de surface (transformation inverse pour découvrir les phrases noyaux et leurs relations) ;
- le transfert ;
- la restructuration (travail de transformation directe de la structure profonde vers la structure de surface dans la langue cible).

Cette théorie issue d'une approche descriptive résulte d'une volonté de rationaliser les réponses à des besoins précis ; son orientation didactique a été présentée par les auteurs sous la forme d'un modèle tripartite de la traduction.

Quant à l'apport de Beekman et Callow, il s'inscrit dans la continuité de la théorie de Nida et Taber. Leur contribution majeure concerne essentiellement les points suivants : la définition d'une approche communicationnelle de la traduction, les critères de classification des traductions, la gestion des informations implicites, la traduction des figures de styles et l'élaboration d'un modèle d'analyse du texte à traduire. Ces éléments n'ayant que peu de retombées sur les difficultés rencontrées par l'équipe nawda, nous ne les développons pas.

1.2 Inspiration théorique de la méthode Barnwell

Les fondements théoriques de la méthode Barnwell (1990) que l'équipe nawda a utilisée dès sa publication en français, la situent dans une approche linguistique de la traduction. Elle est fondée sur trois soubassements théoriques fondamentaux :

- Elle adopte la visée de Nida et Taber (Barnwell, 1990 : p.119) : le rôle de la traduction est de provoquer une compréhension et une réaction du récepteur qui soient équivalentes à celle du destinataire premier.
- Elle suit la définition que Nida et Taber donnent du sens, déterminé par le contexte verbal, que ce soit le mot, la phrase, ou le paragraphe :

« Une traduction orientée vers l'expression du sens est une traduction qui essaie d'exprimer le sens exact du message original d'une manière naturelle dans la deuxième langue²⁸⁷. »

- A l'exemple de Nida et Taber ainsi que de Beekman et Callow, sa catégorisation des traductions suit le traditionnel concept binaire. Elle oppose une traduction à

²⁸⁷ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 12.

correspondance formelle à une traduction à équivalence dynamique. Elle utilise la terminologie de Nida et Taber pour qualifier une traduction de *littérale ou dynamique* et limite la terminologie de Beekman et Callow, *la traduction idiomatique*, à l'emploi d'expressions idiomatiques.

Deux des soubassements théoriques, piliers de sa méthode, sont le principe d'universalité des catégories sémantiques et une approche linguistique de la langue héritée de la théorie générative. Elle se limite toutefois au point de vue de Nida et Taber : le sens se trouve dans la structure profonde de l'énoncé. Quant aux soubassements méthodologiques de Nida, certains sont repris, d'autres sont modifiés. Les techniques conservées sont essentiellement le découpage des phrases et la gestion des ellipses. Il est à noter qu'elle modifie une technique essentielle de Nida, à savoir la procédure d'analyse du texte à traduire. Chacun de ces points est décrit plus en détail ci-dessous.

- Découpage de toute phrase longue en plusieurs phrases brèves. L'expérience de la traduction dans de nombreuses langues à tradition orale a révélé que la compréhension est facilitée par des phrases courtes. Or, le texte source grec est constitué de longues phrases et celles-ci sont souvent reproduites dans les traductions françaises.
- Traitement des ellipses. Le repérage de toute ellipse est fondamental car les langues font une utilisation différente des informations implicites. Le traducteur doit donc identifier toute omission afin de décider de l'expliciter ou non.
- L'analyse structurale de la surface du texte source en grec telle que la propose Nida est remplacée par une analyse comparative de deux traductions françaises, l'une formelle et l'autre à équivalence dynamique. En d'autres termes, se basant sur le point de vue linguistique de Nida, la méthode Barnwell (1990) est conçue pour des traducteurs n'ayant accès à la Bible qu'à travers ses traductions. Elle leur propose de trouver le sens par l'analyse comparative d'au moins deux structures linguistiques de surface et d'une structure profonde unique. Pour que ces deux structures de surface convergent vers une meilleure compréhension du sens, il est nécessaire que l'une reflète la structure de surface du texte grec, traduction formelle, et que l'autre ait une structure de surface naturelle en langue française, traduction à équivalence dynamique.

1.3 Configuration d'équipe selon Nida et Taber

Ces auteurs pensent que la configuration d'une équipe de traduction est essentielle à son bon fonctionnement. Ils proposent principalement trois configurations :

- Dans la configuration 1, le travail est effectué par un seul traducteur qui maîtrise la paire de langues (source et réceptrice).
- Dans la configuration 2, la traduction est réalisée par un travail en équipe, la collaboration se fait entre un spécialiste des langues sources et des traducteurs locuteurs de la langue réceptrice. Dans ce cas, la langue de travail doit être une langue intermédiaire commune à tous les intervenants.
- Dans la configuration 3, l'équipe n'est composée que de locuteurs de la langue réceptrice. Ceux-ci œuvrent alors en binôme : un traducteur a la spécialisation de bibliste et son collègue celle de « traducteur-stylistique ». Les auteurs définissent sa fonction en quatre points :
 - o compétence rédactionnelle,
 - o faible connaissance du texte source dans une version philologique afin d'éviter toute contamination d'ordre formel,
 - o intérêt pour le texte à traduire afin de favoriser la créativité rédactionnelle,
 - o méthodologie : les traducteurs (bibliste et stylistique) travaillent individuellement. Selon Nida et Taber, cette pratique individuelle permet d'éviter d'éventuelles tensions et incompréhensions. L'explication des auteurs est que les deux traducteurs ont des objectifs complémentaires mais distincts. Le but du bibliste est de transférer avec exactitude les informations contenues dans le texte source. Le but du traducteur stylistique est de produire une structure linguistique de surface qui soit naturelle dans la langue réceptrice.

2 CONFIGURATION DE L'ÉQUIPE DE TRADUCTION NAWDA SELON BARNWELL (1990)

La traduction de la Bible parmi le peuple nawda est un projet d'envergure qui a exigé la mise en place de compétences complémentaires.

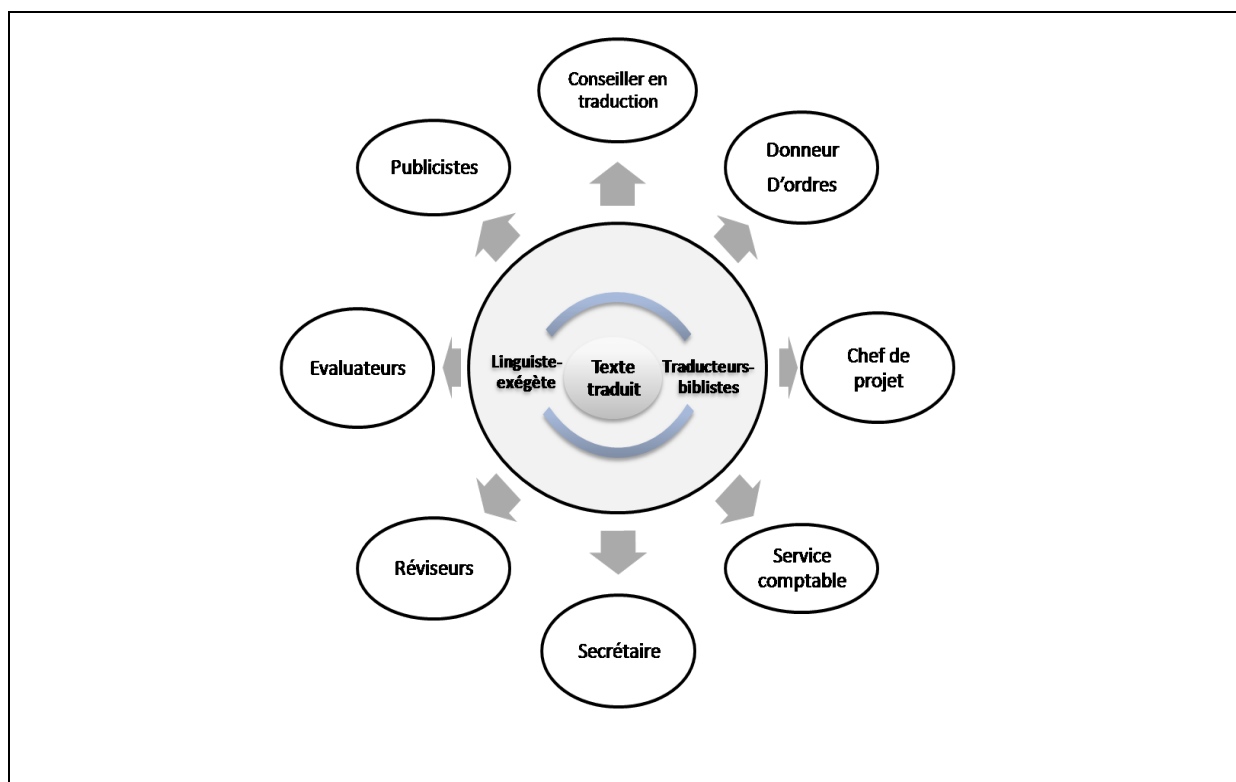
Dans son chapitre « programme et organisation d'un projet de traduction biblique » Barnwell (1990) estime qu'il n'existe pas de modèle standard d'équipe²⁸⁸, c'est à chaque projet de trouver sa propre configuration. Elle met en garde contre l'idée utopique que la traduction intégrale de la Bible soit réalisable par un seul traducteur. Elle encourage au contraire le développement d'« *un esprit d'équipe*²⁸⁹ » entre les personnes impliquées dans

²⁸⁸ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 226.

²⁸⁹ *Ibid.*

le projet, car cette méthode en favorise la réussite. L'ASDN²⁹⁰ s'est appuyée sur les principes proposés par la méthode Barnwell (1990)²⁹¹ pour organiser une équipe. L'organigramme ci-dessous en décrit la configuration.

1. Configuration de l'équipe de traduction



Cette équipe était composée d'un noyau autour duquel ont gravité des fonctions périphériques. Le texte à traduire s'est trouvé au centre de l'activité de traduction réalisée par des traducteurs-biblistes (spécialisés en traduction de textes issus de la Bible) aidés d'un linguiste-exégète. Les autres acteurs sont intervenus en périphérie.

Chronologiquement, les étapes d'une traduction ont été les suivantes :

1. Le donneur d'ordre a initié un projet de traduction qu'il a soumis au chef de projet (les lettres pauliniennes en sont un exemple).
2. Le chef de projet a veillé à la réalisation de la traduction.
3. La traduction a été exécutée par les traducteurs-biblistes. Concrètement, ils ont travaillé en tandem avec un linguiste-exégète pour l'analyse du texte source.

²⁹⁰ L'ASDN est l'Association pour la Sauvegarde et la Défense du Nawdm. Se référer à l'introduction de la thèse pour plus de précisions.

²⁹¹ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 226-239.

- La fonction du linguiste-exégète²⁹² telle que l'équipe nawda l'a appliquée s'est résumée en sept parties :
 - 1) Faire ou diriger les recherches linguistiques utiles pour la traduction du texte.
 - 2) Conseiller l'équipe à propos de sa configuration et de ses projets de traduction.
 - 3) Conseiller l'équipe sur les critères de sélection d'un traducteur.
 - 4) Orienter les traducteurs et les autres membres de l'équipe vers des formations appropriées à leurs spécialisations.
 - 5) Assister les traducteurs dans leur analyse du texte à traduire.
 - 6) Participer aux différentes étapes de correction des ébauches.
 - 7) Participer à la vérification finale de la traduction et à sa publication.
- La fonction des traducteurs²⁹³ s'est déclinée en cinq parties :
 - 1) Réaliser une première ébauche de traduction.
 - 2) Participer aux différentes étapes de correction de l'ébauche.
 - 3) Améliorer son ébauche à l'aide des remarques recueillies auprès des différents correcteurs.
 - 4) Réaliser une *ébauche révisée*.
 - 5) Participer à la vérification finale de la traduction et à sa publication.

4. Les acteurs périphériques sont intervenus selon l'ordre suivant :

- Le secrétaire a informatiquement saisi le manuscrit.
- Les évaluateurs ont eu pour fonction de tester²⁹⁴ la qualité de compréhension du texte traduit. Ils ont soumis leurs corrections aux traducteurs. Ce groupe a suivi une formation d'une semaine aux principes de la traduction biblique puis chacun a été encouragé à assister aux séances de révision avec le conseiller en traduction biblique afin d'avoir un aperçu de ce type de travail. Le texte revu a ensuite été soumis au groupe des réviseurs.

²⁹² *Ibid.*, p. 231.

²⁹³ *Ibid.*, p. 228.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 229. Les tests sont décrits à la Phase II, Étape 6 de ce chapitre.

- Les réviseurs²⁹⁵ ont testé le naturel de la langue réceptrice et ont fait une lecture de l'ébauche avant de soumettre à leur tour leurs corrections aux traducteurs. Comme les évaluateurs, ils ont suivi une formation d'une semaine aux principes de traduction biblique et ont été invités à assister aux séances de révision avec le conseiller en traduction biblique. Dans le cas de l'équipe nawda, le groupe d'une trentaine de personnes était composé de représentants des diverses variantes dialectales et classes sociales, des ecclésiastiques représentant les diverses confessions religieuses, des membres du comité organisateur du projet de traduction. Tous avaient un intérêt pour le développement de la langue nawdm ou pour le texte biblique.
- Le traducteur nawdm-français a reçu la traduction finale et a effectué deux traductions nawdm-français, l'une libre, l'autre formelle. Il ne s'est présenté à aucune autre étape de la traduction afin de n'avoir aucune connaissance du texte. Le résultat de son travail a été remis à un conseiller en traduction.
- Le conseiller²⁹⁶ en traduction est intervenu à l'étape finale, sa fonction étant de vérifier l'exactitude du texte traduit par rapport à l'original grec. Il a effectué une correction du texte à partir de sa retraduction française. Puis il a organisé des séances de travail avec le linguiste-exégète, les traducteurs biblistes et quelques représentants des évaluateurs et réviseurs. Sur la base des questions du conseiller en traduction, ils ont décidé ensemble des corrections à insérer dans la traduction et ont justifié leurs choix exégétiques. Cette étape est indispensable pour valider une traduction en vue de sa publication.

Cette configuration de l'équipe nawda a placé le texte à traduire au centre et chaque acteur est intervenu consécutivement selon sa place dans le déroulement du processus de traduction. La responsabilité de la qualité du texte traduit est revenue au traducteur (qui a effectué cette tâche). Il paraissait angoissé par les diverses étapes de correction de son ébauche et insatisfait par les diverses corrections auxquelles il devait soumettre son travail. Il lui était difficile d'améliorer son texte par la prise en compte des différentes remarques. L'étape qui lui a causé le plus de difficultés a été celle des évaluateurs. Estimant les tests proposés par la méthode Barnwell (1990) insatisfaisants, les traducteurs ont progressivement abandonné cette étape et l'ont chacun remplacée par les corrections de leurs collègues traducteurs.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 230.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 232.

3 TRADUIRE À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE

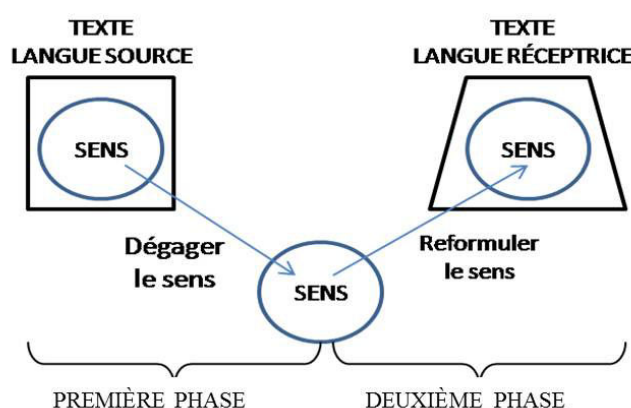
La méthode Barnwell a été conçue pour des traducteurs de la Bible ne maîtrisant pas la langue originale du texte. Elle propose de prendre connaissance du texte à traduire à partir d'une langue dont le traducteur a un excellent niveau de compréhension passive. Selon Barnwell (1990), l'accès au sens original est possible par une analyse comparative de plusieurs formes de surface linguistique d'un même texte. De plus, cette technique réduit les probabilités de produire une traduction formelle (Barnwell, 1990 : 15-16 ; 28-29).

Les traducteurs nawdba ont utilisé deux types de traductions : formelle et fonctionnelle (dynamique).

4 MÉTHODE DE TRADUCTION

Le processus de traduction est schématisé en deux phases²⁹⁷ qui mettent en évidence l'importance du sens :

2. Méthode de traduction Barnwell (1990)



La première phase, centrée sur la notion d'exactitude, présente une méthodologie d'analyse du sens que le texte à traduire véhicule. La deuxième, centrée sur le système de la langue réceptrice, propose une démarche de reformulation du sens. Une description détaillée de ces deux phases réparties en étapes telles que l'équipe nawda les a appliquées est présentée ci-dessous.

1° Phase de traduction : « dégager le sens »

Comme l'exprime le titre²⁹⁸, la phase une de la méthode Barnwell est centrée sur la compréhension du texte à traduire. Les étapes sont :

²⁹⁷ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 28.

- la lecture découverte,
- l’acquisition des connaissances extralinguistiques,
- l’étude des circonstances rédactionnelles,
- la recherche du plan du texte,
- l’analyse de l’*unité compositionnelle*²⁹⁹ à traduire.

Étape 1 : Lecture découverte

La *lecture découverte* est la première prise de contact avec le texte. Le traducteur fait une lecture silencieuse et ininterrompue dans une version française à équivalence dynamique de son choix.

Les traducteurs nawdba lisaient dans une version (SEM) ou (FC), selon leur préférence.

Étape 2 : Acquisition des connaissances extralinguistiques

A cette étape, la méthode Barnwell (1990) propose deux actions : comprendre le texte biblique à la lumière de son contexte socioculturel et rédiger dans la langue réceptrice une introduction au livre.

Les traducteurs nawdba suivaient une démarche systématique pour acquérir les connaissances extralinguistiques. Ils consultaient :

- les introductions présentées par les Bibles (FC) et (SEM). Complémentaires, ces deux versions donnent une idée globale du contexte socioculturel ;
- le *Dictionnaire Encyclopédique de la Bible*³⁰⁰. Il est utile à l’approfondissement des connaissances, à l’évaluation des différences avec le contexte socioculturel nawda et à l’estimation des informations contextuelles qu’il sera nécessaire de communiquer aux utilisateurs de la traduction ;
- les ouvrages exégétiques élaborés par les organismes de traduction biblique SIL et ABU. Ce sont des ressources utiles pour éclairer un point obscur ou chercher un complément d’information.

²⁹⁸ « Étudier le texte source et dégager son sens exact constitue la première étape de la traduction. » Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 29.

²⁹⁹ Cette terminologie est empruntée à Jean-Michel Adam (voir [Annexe I](#)). Étant donné que tout texte a une *structure compositionnelle* dont la dominante est argumentative, explicative, descriptive ou narrative, les parties qui composent ladite structure sont ses *unités compositionnelles*. Elles résultent donc du découpage du texte effectué à partir de sa macrostructure en unités plus petites.

³⁰⁰ Pierre-Maurice BOGAERT, Matthias DELCOR, Edmond JACOB et al. *Dictionnaire Encyclopédique de la Bible*.

Après consultation de ces différents documents, l'un des traducteurs rédigeait une introduction dans sa langue maternelle dans le but de faciliter la compréhension des lecteurs nawdba. Les autres le corrigeaient.

A la fin de cette étape 2, il était supposé que les traducteurs avaient acquis une solide connaissance du contexte extralinguistique.

Étape 3 : Plan du texte

Selon la méthode Barnwell (1990), l'élaboration d'un plan facilite la compréhension de la cohérence thématique du texte à traduire ainsi que son découpage en unités de sens ou unités compositionnelles. Cette technique est composée de deux analyses. La première porte sur les titres et sous-titres que les versions françaises ont insérés dans leurs traductions. La deuxième porte sur le genre littéraire.

1. Titres et sous-titres

La méthode Barnwell (1990) recommande au traducteur de rédiger dans la langue réceptrice un plan du texte pour comprendre la cohérence thématique sous-jacente au texte : la continuité et la progression thématiques ainsi que la logique selon laquelle elles s'articulent. La technique consiste à « *Étudier le plan du livre* » et, pour ce faire, à analyser les titres et sous-titres proposés par les traductions françaises : « *Parcourir aussi les sous-titres afin de connaître les sections principales du livre*³⁰¹ ». Dans le cas où les plans des versions françaises sont différents, la méthode préconise de consulter les commentaires exégétiques pour comprendre les raisons qui ont occasionné des divergences de titres et de découpages discursifs. Le traducteur traduit ensuite les titres et sous-titres afin de guider ses lecteurs :

« *Les sous-titre reflèteront le thème du livre entier, montrant la progression de l'argumentation ou de l'histoire*³⁰² [...] *Éviter d'en placer là où cela pourrait nuire au flot naturel du texte ou gêner l'argumentation*³⁰³. »

Les traducteurs nawdba suivaient cette technique pour élaborer leur plan en nawdm. Ils lisaient et comparaient les titres des versions françaises (SEM) et (FC). Ils rédigeaient ensuite un plan en nawdm qui les guidait au cours de leur traduction. Puis, cette ébauche de plan était utilisée pour la rédaction des titres à insérer dans le texte traduit.

2. Genre littéraire

L'identification du genre littéraire est essentielle en traduction biblique, notamment dans le cas de longues lettres argumentatives, car elle conditionne la compréhension du

³⁰¹ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 186.

³⁰² *Ibid.*, p. 208.

³⁰³ *Ibid.*, p. 211.

raisonnement de l'auteur. La méthode Barnwell (1990) propose au traducteur de faire des recherches sur la grammaire textuelle de la langue réceptrice :

« *La Bible aussi contient des genres de discours différents [...] c'est pourquoi il est important de connaître les caractéristiques de chaque genre de discours de la langue réceptrice*³⁰⁴. »

Les traducteurs nawdba ont suivi des séminaires de linguistique syntaxique et textuelle avec une partie pratique portant sur l'analyse de discours en nawdm.

A la fin de cette troisième étape, selon la méthode Barnwell, le traducteur est prêt à entreprendre la traduction systématique d'un texte long en procédant par unités compositionnelles. On considère qu'il a assimilé les connaissances extralinguistiques de l'ensemble du texte, qu'il a une compréhension du sens global exprimé par le texte, de sa cohérence, de l'énonciation et de la logique selon laquelle les sous-thèmes progressent pour construire le thème principal. Sur le plan linguistique, il peut délimiter les unités compositionnelles de rang supérieur et expliquer la logique selon laquelle elles s'articulent les unes aux autres.

Étape 4 : Analyse d'une *unité compositionnelle* à traduire

Cette étape porte sur la recherche de l'exactitude des informations contenues dans chaque *unité compositionnelle*. Barnwell (1990) s'inspire de la théorie de Nida selon laquelle la structure profonde du texte est à analyser, celle-ci étant la seule porteuse du sens. Elle propose ainsi au traducteur non initié au grec koinè de *dégager le sens* contenu dans la structure profonde par une lecture raisonnée de plusieurs structures linguistiques de surface d'un texte en langue française : formelle et fonctionnelle (dynamique). La première représente la structure de surface naturelle en grec, la seconde correspond à la structure plus ou moins naturelle en français. Cette quatrième étape est décomposée en deux parties :

1. Lecture globale

La technique de *lecture globale* de l'*unité compositionnelle* est identique à celle de la *lecture découverte* (Étape 1), elle est ininterrompue et silencieuse. La *lecture globale* est à faire dans une traduction formelle. Celle-ci est devenue la version de référence à partir de cette étape :

« *Faire cette lecture dans deux ou trois versions différentes, d'abord dans une version comme Segond ou (BC)*³⁰⁵, *puis (BFC)*³⁰⁶, *ensuite dans (TOB)*³⁰⁷ *ou (BJ)*³⁰⁸. »

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 219.

³⁰⁵ La traduction (COL) est une révision formelle de la Bible Louis Segond.

³⁰⁶ Traduction fonctionnelle de la Bible.

³⁰⁷ Traduction formelle de la Bible.

³⁰⁸ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 186.

L'objectif de la lecture globale est de repérer comment l'auteur a organisé les différentes informations pour créer une *unité compositionnelle*.

Les traducteurs nawdba faisaient une lecture globale dans la version conseillée par la méthode Barnwell, la Bible (COL).

2. Analyse du sens³⁰⁹

L'étude d'une *unité compositionnelle* se fait par une analyse comparative entre les versions formelle et fonctionnelle³¹⁰ (la version formelle étant le texte de référence).

- « Identification du thème principal³¹¹ »

Usuellement, le traducteur nawda s'inspirait du titre de la section qui contenait la portion de texte à traduire. Il rencontrait certaines difficultés lorsque les versions proposaient des titres ayant une signification distincte.

- Événements

L'analyse des événements³¹² s'effectue en deux points :

- le repérage des événements,
- la reformulation verbale de chaque événement avec l'explicitation des participants³¹³.

Les traducteurs nawdba soulignaient les événements contenus dans le texte et reformulaient par un verbe ceux qui étaient exprimés à la forme nominale.

- Voix passive

La méthode Barnwell (1990) propose d'étudier si la langue réceptrice utilise la voix passive et quelle est sa fonction. Dans le cas d'une langue où la voix passive ne serait pas usitée, la méthode conseille de traduire par la voix active avec explicitation du participant implicite (Barnwell, 1990 : 137).

Suite aux recherches faites par le linguiste de l'équipe et les traducteurs nawdba sur l'emploi de la voix passive en nawdm, ils ont conclu que celle-ci n'est pas utilisée. Ils ont donc repéré toutes les tournures de phrases à la voix passive présentes dans la version de référence (COL). Ils ont effectué une analyse comparative avec les autres versions : si l'une d'elles comportait une traduction à la voix active ils s'en inspiraient. Dans le cas contraire ils reformulaient eux-mêmes l'idée à la voix active.

- Segmentation de phrases longues en phrases brèves

³⁰⁹ L'analyse de chaque problème potentiel est décrite par Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 122 à 147.

³¹⁰ *Ibid.*

³¹¹ *Ibid.*

³¹² *Ibid.* Voir le chapitre 18, « dégager le sens : 1- événements ». p. 122-123.

³¹³ *Ibid.*, p. 125.

Les longues phrases complexes constituent l'une des caractéristiques de la syntaxe grecque des lettres pauliniennes. La majorité des versions françaises reproduisent cette structure. La méthode Barnwell (1990) propose une restructuration des phrases puisque les lecteurs des langues à tradition orale sont peu habitués à lire :

« Avant de traduire, il est souvent conseillé de reproduire le passage, en divisant les longues phrases en phrases courtes. Ceci aide à mieux comprendre le sens. Dans beaucoup de langues, pour avoir un bon style, il faut faire des phrases courtes ou, si elles sont longues, éviter de faire des phrases compliquées. Donc, en rendant le sens dans la langue réceptrice, il est souvent nécessaire de couper quelques longues phrases originales en phrases courtes³¹⁴. »

Les traducteurs nawdba accordaient de l'importance à ce facteur car ils étaient convaincus que les longues phrases étaient difficilement compréhensibles en nawdm. Ils s'assuraient que la longueur d'une phrase corresponde à la longueur d'une respiration.

– Problèmes liés à la reconstitution du texte source

Les manuscrits originaux des lettres pauliniennes étant perdus, le texte canonique reconstitué comporte des variantes textuelles et interprétatives. Les versions françaises ne se réfèrent pas toutes systématiquement aux mêmes variantes. Selon la méthode Barnwell (1990), les traducteurs les repéraient grâce à une analyse comparative, consultaient les documentations exégétiques et faisaient un choix de traduction. Puis ils décidaient s'il était nécessaire d'insérer une note explicative informant des variantes possibles. Enfin, ils notaient les raisons de leur choix car ils devaient le justifier auprès du conseiller en traduction.

Les traducteurs nawdba aidés du linguiste-exégète suivaient ce processus de traduction.

– Notions inconnues

En traduction biblique, les notions inconnues sont principalement des informations socioculturelles contenues dans le texte et n'ont aucune correspondance dans la culture des utilisateurs. La méthode Barnwell (1990) conseille une analyse en trois points :

- repérer toute notion inconnue et observer comment les versions françaises l'ont gérée ;
- consulter l'analyse exégétique afin d'acquérir une définition exacte de la notion telle que l'auteur l'emploie ;
- décider de la reformulation du sens qui semble être la plus pertinente dans la culture réceptrice. Les choix possibles de reformulation sont :
 - une description,
 - une périphrase explicative,

³¹⁴ *Ibid.*, p. 147.

- une notion équivalente,
- une translittération du mot suivi d'une explication,
- un terme dont le sens est plus générique ou plus spécifique,
- une traduction littérale.

Les traducteurs nawdba opéraient systématiquement un transfert de toutes les notions inconnues afin de permettre aux lecteurs de comprendre toute information extralinguistique jusque-là ignorée et hors de leur univers culturel. Pour réaliser cet objectif, les traducteurs décidaient selon chaque cas de la reformulation la plus appropriée.

– Questions de rhétorique

La méthode Barnwell (1990) réunit sous la terminologie « *questions rhétoriques*³¹⁵ » tout énoncé à la forme interrogative sans demande d'information et par conséquent sans attente de réponse. Ce point nécessite deux analyses distinctes :

- une recherche linguistique sur l'utilisation des questions de rhétorique dans la langue réceptrice,
- une analyse spécifique du sens et de la fonction de chaque question à traduire. Les ouvrages exégétiques expliquent pour chaque occurrence la fonction et la signification des questions de rhétorique dans la langue originale, le grec koinè.

Le linguiste et les traducteurs ont fait des recherches linguistiques sur l'utilisation des questions de rhétorique en nawdm. Le constat est qu'elles sont fréquemment utilisées. Leur fonction principale est d'exprimer la notion de reproche. Elles servent aussi à renforcer la signification d'une phrase déclarative.

– Gestion des informations implicites

La méthode Barnwell (1990) attire l'attention du traducteur sur deux types d'informations implicites : les informations implicites à proprement parler et les ellipses. Celles qui obscurcissent la compréhension du message doivent être explicitées. Deux formes d'explicitations sont possibles :

- ajouter une information externe au texte :
 - illustration,
 - glossaire,
 - note de bas de page,
 - introduction au texte,
 - sous-titre,

³¹⁵ *Ibid.* Voir le chapitre 27 (p. 174-185) et principalement les pages 179 et 181.

- brochure annexe au texte.
- Insérer l'information dans le texte. Dans ce dernier cas, c'est au traducteur d'évaluer quels ajouts il est utile d'explicitier. Pour chaque livre biblique, au moins un document de référence³¹⁶ mentionne les informations implicites.

Les traducteurs nawdba procédaient à une analyse comparative des versions françaises et s'inspiraient de leurs choix d'explicitations pour faire les leurs.

La méthode insiste sur la gestion des ellipses. Étant donné que cette catégorie d'informations est permise par la construction syntaxique et qu'elle diffère d'une langue à l'autre, le traducteur doit les repérer et expliciter celles qui nuisent au naturel du texte traduit. L'analyse comparative est productive dans ce domaine, car la version formelle conserve des ellipses propres au grec qui sont explicitées dans une version fonctionnelle (dynamique) (voir l'exemple dans le tableau 3).

3. Traductions françaises des informations implicites (*Lettre aux Galates* 1.1-2)

| | |
|-------|--|
| (COL) | —Paul, apôtre, non de la part des hommes, ni par un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père qui l'a ressuscité d'entre les morts, ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Églises de la Galatie |
| (FC) | <u>De la part de Paul</u> , chargé d'être apôtre non point par les hommes ou par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père qui l'a ramené d'entre les morts. ² Tous les frères qui sont ici se joignent à moi <u>pour adresser cette lettre aux Églises de Galatie</u> |
| (SEM) | Cette lettre vous est adressée <u>par Paul</u> , apôtre, non par une autorité humaine, ni par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu, le Père, qui l'a ressuscité d'entre les morts. Avec tous les frères qui sont avec moi, <u>je salue les Églises de la Galatie.</u> |
| (FF) | ¹⁻² Moi, Paul, apôtre, avec tous les frères et sœurs chrétiens qui sont avec moi, <u>j'écris aux Églises de Galatie.</u> Ce ne sont pas des hommes qui m'ont fait apôtre. Je ne le suis pas par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père, qui l'a réveillé de la mort. |

Les traducteurs nawdba effectuaient une analyse comparative des versions françaises pour repérer les différents degrés d'explicitation de cette ellipse. Ils évaluaient ensuite ces choix selon les critères de naturel et de clarté. Les choix d'explicitation sont absents dans (COL). Dans (FC) ils sont certes suffisants pour répondre au critère de naturel, mais (SEM) et (FF) rendent la compréhension plus claire. Au terme de cette analyse, les traducteurs prenaient trois décisions (voir tableau 4). Premièrement, il est plus naturel que l'auteur s'exprime à la première personne du singulier. Deuxièmement, il n'est pas nécessaire d'explicitier l'action d'écrire. Troisièmement, il est plus naturel que la correspondance épistolaire débute par une salutation (voir l'exemple dans le tableau 4).

³¹⁶ Par exemple, pour la *Lettre aux Galates* : Daniel ARICHEA et Eugene A. NIDA. *A Translator's Handbook on Paul's letter to the Galatians*.

4. Traduction nawda des informations implicites

| | |
|-----------------------|---|
| Nawdm Retraduction | 1-2 Je suis Paul le serviteur, je suis avec vos frères et sœurs qui sont chrétiens, <u>j'écris cette lettre aux membres</u> des églises qui sont en Galatie (région). Ce ne sont pas les hommes qui m'ont choisi comme serviteur. Je ne suis pas passé par un homme pour être serviteur. Ainsi, tout s'est passé par Jésus-Christ et notre Dieu pour que je devienne serviteur. Dieu avait ramené Jésus-Christ de la mort à la vie. |
|-----------------------|---|

2° Phase de traduction : « Reformuler le sens »

La méthode Barnwell (1990) intitule la deuxième phase de traduction : « reformuler le sens ». Celle-ci est composée de trois étapes : le transfert, les tests et la rédaction finale.

Étape 5 : Transfert

Les instructions que la méthode Barnwell donne à l'étape du transfert du sens portent sur le naturel de la traduction. Pour cela, elle présente une série de procédés possibles, une utilisation écrite de la langue et une traduction linéaire du texte.

1. Procédés possibles

Pour produire une traduction naturelle le traducteur a le choix entre plusieurs techniques :

« Une bonne traduction est une traduction EXACTE, CLAIRE et NATURELLE. Comment arriver à produire une traduction naturelle ? Voici trois conseils pour vous aider dans ce domaine :

- 1. s'entraîner à écrire librement dans sa langue maternelle ;*
- 2. étudier sa langue pour en découvrir la grammaire et le style ;*
- 3. utiliser des versions orales³¹⁷. »*

Les traducteurs nawdba suivaient ces deux premiers conseils. Ils ont pris l'habitude de rédiger régulièrement des articles dans un journal mensuel, de publier des recueils de contes, des brochures (sur la santé, l'hygiène, l'agriculture, etc.). Ils ont également étudié la grammaire³¹⁸ du nawdm. Ils ont suivi des séminaires organisés par SIL et dirigés par des linguistes, ont étudié les systèmes nominal et verbal de leur langue dans le cadre de séminaires de linguistique syntaxique, et ont suivi un séminaire de grammaire textuelle dirigé par Levinsohn³¹⁹. Ce cours de cinq semaines était centré sur l'analyse de

³¹⁷ *Ibid.*, p. 116.

³¹⁸ Dans la sixième partie de son ouvrage Katharine BARNWELL traite les éléments grammaticaux à étudier dans une langue réceptrice à tradition orale (p. 255- 272).

³¹⁹ Séminaire de cinq semaines de Stephen H. Levinsohn : « Translations for Discourse Features ».

l'organisation textuelle d'un corpus de récits en nawdm que les traducteurs ont recueillis et transcrits.

Le troisième conseil que propose la méthode Barnwell mérite d'être mentionné bien que les traducteurs nawdba l'aient rejeté. Il s'agit du recours à une ébauche *orale*³²⁰ :

« Une version libre n'est pas une traduction. Elle consiste à raconter les faits dans un style naturel sans se référer au texte. Une version libre peut vous aider à améliorer le style naturel de votre traduction. Lorsque quelqu'un raconte librement, sans se référer au texte dans la langue source, il n'est pas influencé par les structures grammaticales de cette dernière³²¹. »

Sa technique se limite néanmoins à des textes narratifs. Trois variantes sont présentées :

- Raconter librement le sens du texte en s'enregistrant, transcrire l'enregistrement et corriger sa traduction à l'aide du texte original.
- Faire une traduction écrite puis exprimer librement l'histoire en s'enregistrant, transcrire l'enregistrement et corriger sa première ébauche de traduction à l'aide de l'ébauche orale.
- Demander à une autre personne de raconter librement l'histoire, l'enregistrer, transcrire l'enregistrement et s'aider de cette ébauche pour traduire.

Les traducteurs ont rejeté cette technique, car ils l'ont jugée inutile à la traduction de textes narratifs et inappropriée à celle de textes argumentatifs tels que les lettres pauliniennes.

2. Utilisation écrite de la langue

Même si la méthode Barnwell (1990) envisage le possible recours à la forme orale de la langue d'arrivée, c'est à travers l'utilisation écrite de langue qu'elle conçoit le transfert du texte :

« ÉCRIRE LA TRADUCTION. Il faudra rédiger la traduction plusieurs fois en considérant différents moyens d'exprimer le sens. Laisser beaucoup d'espace pour des révisions et des changements futurs. Puis vérifier que la traduction est fidèle au texte original³²². »

3. Traduction linéaire

La méthode Barnwell (1990) ne donnant pas de conseil spécifique, dans la pratique, les traducteurs nawdba ont opéré le transfert d'une langue à l'autre selon la progression linéaire du texte. Une séance de traduction correspondait au moins à une *unité compositionnelle* située entre deux titres.

³²⁰ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 119-121.

³²¹ *Ibid.*, p. 119.

³²² *Ibid.*, p. 187.

Étape 6 : Tests

La méthode Barnwell (1990) propose une série de tests possibles pour vérifier le degré d'exactitude, la clarté et le naturel d'une traduction. Ils sont réalisés dans le but d'aider le traducteur à faire une triple correction de son texte. C'est donc à lui de déterminer ceux qui lui sont le plus profitables.

- *Lecture à haute voix.* Le premier test est effectué par le traducteur. Quelques jours après avoir traduit un texte il le lit en s'enregistrant et le fait écouter à plusieurs locuteurs natifs.

Les traducteurs nawdba ont effectué ce test pour en mesurer l'efficacité. L'un des traducteurs a enregistré sa traduction puis ils l'ont faite écouter à un groupe d'évaluateurs. Mais ils n'ont pas obtenu les critiques attendues. Il est probable que leur présence gênait les évaluateurs.

- *L'écoute de la traduction.* Ce test permet au traducteur de vérifier la qualité des unités compositionnelles difficiles par le repérage des omissions, des additions, des modifications, de l'articulation des idées, des notions inconnues... Le lecteur est un locuteur qui ne connaît pas le texte. A chaque écoute, le traducteur se concentre sur un point qui présente un problème. Il est attentif à toute modification spontanée que fait le lecteur car elle peut révéler une erreur et être une correction possible.
- *Reformulation du texte traduit.* Le test de reformulation de la traduction est utile pour déceler les ambiguïtés et les malentendus possibles. Il peut aussi suggérer de bonnes idées pour l'amélioration de la traduction. Ce test se fait individuellement. Il a deux phases : a) la lecture : le locuteur écoute le texte ; b) la reformulation : le locuteur dit ce qu'il a compris. Ce test est fait auprès de plusieurs personnes. Ce sont les répétitions d'omissions, de malentendus, ou d'erreurs de sens identiques qui indiquent au traducteur ce qu'il doit corriger.
- *Questions et réponses.* Le test des questions et des réponses est utile pour juger les niveaux de clarté et d'exactitude d'une *unité compositionnelle* traduite. Il est effectué individuellement et oralement. Le traducteur lit le texte à un locuteur natif puis celui-ci répond à une série de questions de compréhension. La réussite de ce test dépend de la clarté et de la simplicité des questions posées. La vérification est rapide : si les locuteurs formulent les mêmes réponses fausses alors qu'ils ont été interrogés individuellement, cela révèle des erreurs de traduction.
- *Écoute des versions alternatives.* Ce test est utile dans le cas où le traducteur hésite entre deux formulations d'une même idée. Il est réalisable sous deux formes.

- Le test individuel : le traducteur présente ses différentes formulations à un locuteur et lui demande de choisir la meilleure.
- Le test collectif : le traducteur présente ses différentes formulations à un groupe de locuteurs. La traduction préférable est celle que la majorité choisit.
- *Devinettes*. Ce test se fait en groupe. Le lecteur saute un mot sur huit en lisant l'*unité compositionnelle* et les locuteurs doivent les deviner. S'ils y parviennent spontanément c'est un indicateur du naturel de la traduction.
- *Révision*. Ce test est fait sous la forme d'une lecture publique auprès d'évaluateurs.
- *Cours d'études bibliques*. Ce test porte sur la traduction d'un livre. Le traducteur, en collaboration avec les responsables ecclésiastiques, met sur pied une série de rencontres sous la forme d'études bibliques sur le livre traduit. Ce test est en deux phases : a) la lecture d'une *unité compositionnelle* ; b) une discussion thématique accompagnée de questions de compréhension.

Les traducteurs nawdba avaient certaines réticences à utiliser ces tests. Ils pratiquaient principalement le test *Révision*. Une copie du texte traduit était remise à chacun des évaluateurs qui avaient pour consigne de lire la traduction et de noter leurs remarques. Dans le cadre d'une séance plénière, l'un des traducteurs lisait publiquement la traduction et chacun était autorisé à présenter ses remarques. Elles étaient discutées, et si elles étaient pertinentes, des propositions de correction en résultaient. Le traducteur prenait des notes.

Étape 7 : Rédaction finale

Selon la méthode Barnwell le traducteur effectue sa rédaction finale à partir des différentes ébauches de traduction qui résultent des corrections des tests.

Les traducteurs nawdba inséraient les corrections dans la rédaction finale. Mais ils trouvaient cette manière de procéder fastidieuse.

5 CONCLUSION

La présentation des soubassements théoriques et méthodologiques qui ont inspiré la méthode Barnwell (1990) montre qu'elle s'est appuyée sur la linguistique structurale. Les points essentiels à retenir :

- Cette traduction est élaborée pour des traducteurs qui ne maîtrisent pas les langues originales des textes bibliques.
- L'accès au sens original s'effectue par une analyse comparative de plusieurs versions françaises, formelles et fonctionnelles (dynamique).

- La traduction est orientée vers la compréhension optimale des récepteurs.
- Le texte à traduire est au centre de l'activité de traduction.
- Cette approche de la traduction n'établit pas de distinction entre texte sacré et profane.
- La traduction de la Bible est à réaliser par une équipe de traducteurs. Cependant, chaque livre est à traduire par un seul traducteur afin de préserver une certaine homogénéité du style.

Cette description de la méthode Barnwell (1990), telle que l'équipe nawda l'a utilisée, est nécessaire à notre recherche des causes qui ont occasionné des difficultés à produire une traduction fonctionnelle de la *Lettre aux Galates*.

CHAPITRE 5 - ÉVALUATION DES FAIBLESSES

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord une évaluation de la *Lettre aux Galates* traduite en 2005 selon la méthode Barnwell (1990). Puis, nous décrivons les faiblesses constatées qui relèvent de l'utilisation de cette méthode par l'équipe nawda.

1 ÉVALUATION DE LA PREMIÈRE TRADUCTION NAWDA DE LA *LETTRE AUX GALATES*

L'évaluation de la traduction de la *Lettre aux Galates* a été faite sur le terrain au mois d'août 2007 par un groupe de dix personnes selon les modalités suivantes :

- Évaluateurs sélectionnés selon trois critères :
 - Leur maîtrise du nawdm oral : avoir réussi un test oral portant sur la capacité à produire des discours de qualité et être titulaire du « diplôme supérieur d'alphabétisation³²³ » en langue nawdm.
 - Connaissance des lettres pauliniennes : avoir suivi un cours d'introduction biblique, incluant les connaissances de base sur l'auteur, son contexte extralinguistique et littéraire.
 - Expérience de la traduction : avoir assisté à des séances de traduction afin de comprendre que l'évaluation d'une traduction porte premièrement sur le naturel de la langue.
- Cadre d'évaluation :
 - Les traducteurs étaient absents afin d'éviter de fausser les résultats.
 - Le lexicographe de l'équipe dirigeait les séances d'évaluation. Il posait les questions, notait les réponses des évaluateurs et faisait un rapport de l'évaluation.
 - L'évaluation était orale, la seule langue de communication étant le nawdm.
- Déroulement d'une séance d'évaluation :
 - Le lexicographe lisait à haute voix le texte à examiner. La procédure était en deux étapes. Les évaluateurs écoutaient tout d'abord une lecture globale et

³²³ Il existe un programme d'alphabétisation en nawdm échelonné sur trois niveaux. Le passage de l'un à l'autre est sanctionné par un examen. Et le « diplôme supérieur d'alphabétisation » valide la réussite de l'apprenant à l'examen du niveau trois. C'est l'ASDN qui dispense ces cours d'alphabétisation en nawdm.

ininterrompue du texte. Ils concentraient ensuite leur écoute sur des extraits correspondant chacun à la longueur d'une *unité compositionnelle*³²⁴.

- Le lecteur posait des questions de compréhension. Il suivait pour ce faire une grille d'évaluation contenant les questions à poser ainsi que les réponses justes. L'ordre des questions correspondait à la découverte progressive du texte. Plus précisément, elle était répartie selon les domaines suivants :
 - clarté des informations communicationnelles et thématiques globales (qui écrit à qui et à quel sujet ?) ;
 - naturel de la traduction au niveau de la macrostructure du texte ;
 - ambiguïtés possibles ;
 - incompréhensions possibles ;
 - conservation du sens dans la traduction des idiomatismes ;
 - conservation du sens dans la traduction des figures de style ;
 - compréhension lexicale des mots clés ;
 - compréhension des notions inconnues et culturelles.
- Les évaluateurs répondaient aux questions de compréhension oralement.
- Le lexicographe notait les réponses dans la grille d'évaluation.
- Le lexicographe faisait le rapport de l'évaluation aux traducteurs.
- Grille d'évaluation : elle est faite sous la forme de tableaux. Selon le type de question posée ou le degré de difficulté de l'extrait, il est suffisant de ne présenter que les question et les réponses (1) ou d'ajouter le nawdm et les versions françaises (2).

(1) Modèle de grille d'évaluation simple

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>Question</i> | <i>Cette case contient une question de compréhension.</i> |
| <i>Réponse des évaluateurs</i> | <i>Cette case contient les différentes réponses des évaluateurs.</i> |
| <i>Réponse juste</i> | <i>Nous avons extrait les « réponses justes » des commentaires exégétiques de Nida et ARICHEA (1976) et de Légasse (2000).</i> |

(2) Modèle de grille complexe

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Nawdm</i> | <i>Cette case contient l'extrait du texte traduit sur lequel porte la question.</i> |
| <i>Versions françaises</i> | <i>Case facultative. Nous l'insérons quand l'extrait en grec est nécessaire pour comprendre l'énoncé.</i> |
| <i>Question</i> | <i>Cette case contient une question de compréhension.</i> |

³²⁴ Une définition de l'*unité compositionnelle* est donnée dans la note de bas de page n°299. Une séance de traduction correspond au transfert d'une *unité compositionnelle*.

| | |
|-------------------------|---|
| Réponse des évaluateurs | Cette case contient les différentes réponses des évaluateurs. |
| Réponse juste | Nous avons extrait les « réponses justes » des commentaires exégétiques de Nida et ARICHEA (1976) et de Légasse (2000). |

Les difficultés de compréhension contenues dans le texte traduit ont été répertoriées en comparant les réponses des évaluateurs aux réponses proposées dans la grille. Ainsi, pour chaque question posée, toute réponse insatisfaisante attirait notre attention sur un passage obscur de la traduction. Les types de problèmes identifiés sont : la communication épistolaire, le raisonnement argumentatif de l'auteur, l'ordre des constituants syntaxiques, l'ordre des informations et les propositions subordonnées.

Pour les besoins de nos travaux, nous n'avons retenu que les réponses des évaluateurs qui sont insatisfaisantes. Elles sont présentées dans des extraits de la grille d'évaluation utilisée par le lexicographe.

1.1 Communication épistolaire

La traduction de la communication épistolaire a été évaluée à partir de questions de compréhension portant sur l'identité des correspondants, l'énonciation et les indices de salutation.

1.1.1 Identité des correspondants

1. Les questions portent sur les versets 1.1-3 de la Lettre aux Galates

| | |
|-------|--|
| Nawdm | <p>¹ Man nnii tumt Foola, <i>C'est moi l'apôtre Paul,</i></p> <p>² man n teelba fɔŋba n daba bá ba na Krista tiiba ka ba mà man bee membee, <i>moi et tous les frères femmes et hommes qui sont chrétiens et étant avec moi,</i></p> <p>mà fioora wadgankena kpaturi fí ba Galasii fii tiiba. <i>j'écris cette lettre aux églises qui sont en Galatie.</i></p> <p>Lag nidba da logra-ma na tumta. <i>Ce ne sont pas des hommes qui m'ont pris comme apôtre.</i></p> <p>Mà ba tag n nidfii le n ka ba na tumta. <i>Je ne suis pas passé par un homme pour être serviteur.</i></p> <p>Lee, ɿ tag n Yeesu Krista n Sa Sangband le mà kita tumtba. <i>Ainsi, tout est passé par Jésus Christ et notre Dieu pour que je devienne serviteur.</i></p> <p>Sangband da himii Yeesuwu kuumn. <i>Dieu avait ramené Jésus Christ de la mor à la vie.</i></p> <p>³ Sa Sangband n ɿ Berm Yeesu Krista bá kaawl n' fien bà si-n nigiigu. <i>Que le Dieu le Père et notre Seigneur Jésus Christ vous bénissent et vous accordent la paix.</i></p> |
|-------|--|

Ces premiers questionnaires (2) et (3) de la grille d'évaluation présentent les résultats concernant les correspondants épistolaires, l'auteur et ses destinataires.

2. Présentation de l'auteur, Lettre aux Galates 1.1

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm | Man nnii tumt Foola, <i>C'est moi l'apôtre Paul,</i> |
| Question | Qui est l'auteur ? |
| Réponse des évaluateurs | L'auteur est Paul. Sa présentation n'est cependant pas naturelle en nawdm car une personne qui se présente n'associe pas son titre à son nom. |
| Réponse juste | L'auteur est Paul. Il se présente et il précise qu'il occupe la fonction d'apôtre afin d'établir le cadre communicationnel approprié à sa relation avec ses destinataires. |

En grec koinè l'auteur décline son identité en respectant les codes du genre épistolaire. Les évaluateurs auraient donc dû avoir l'impression que l'auteur se présente naturellement en nawdm. L'inexactitude de leur réponse provient de l'insertion de son titre (apôtre) dans sa présentation.

3. Présentation des destinataires, Lettre aux Galates 1.2

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm | mà fioora wadgankena kpaturi hí ba Galasii fíi tiiba. <i>j'écris cette lettre à ceux des églises de Galatie.</i> |
| Question | Qui sont les destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | Cette lettre a deux groupes de destinataires. Le premier est composé des personnes auxquelles l'auteur adresse le contenu de la lettre. Le second est constitué des personnes que l'auteur informe de l'existence de cette correspondance. |
| Réponse juste | Le destinataire est collectif : la communauté chrétienne de Galatie. |

La réponse des évaluateurs a été inexacte ; ils ont cru que l'auteur s'adressait à un destinataire dont l'identité n'est pas explicitée dans la lettre. L'apôtre informe qu'il écrit aux églises de Galatie : « *j'écris cette lettre à ceux des églises de Galatie.* » Ce contresens provient du choix du traducteur d'introduire les destinataires à la troisième personne du pluriel. Les évaluateurs ont inféré la présence implicite d'un destinataire supplémentaire auquel l'auteur aurait adressé cette information.

1.1.2 Énonciation

Le texte traduit étant une correspondance épistolaire, il était essentiel que les évaluateurs interprètent correctement les différents indices d'énonciation. Ils ont cependant eu des difficultés à repérer les indications d'une situation épistolaire, de l'introduction/réintroduction des correspondants ainsi que certaines informations communicationnelles (dont les expressions de reproches).

1.1.2.1 Situation épistolaire

Ce questionnaire a porté sur la compréhension de la relation épistolaire que l'auteur a établie avec ses destinataires : la fonction de chacun des correspondants et leur rapport de place.

4. Fonction de l'auteur, Lettre aux Galates 1.1-2

| | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Question 1 | Quelle est la fonction de l'auteur ? |
| Réponse des évaluateurs | Apôtre |
| Réponse juste | Apôtre |

| | |
|-------------------------|--|
| Question 2 | Quelle est la fonction des destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | Les destinataires auxquels l'auteur s'adresse dans ce passage sont sous-entendus. Leur identification n'est donc pas possible. |
| Réponse juste | Les membres des églises de la Galatie. |

| | |
|-------------------------|---|
| Nawdm | <p>Lag nidba da lagra-ma na tumta. <i>Ce ne sont pas des hommes qui m'ont pris comme apôtre.</i></p> <p>Mà ba tag n nidfiii le n ka ba na tumta. <i>Je ne suis pas passé par un homme pour être serviteur.</i></p> <p>Lee, I tag n Yeesu Krista n Sa Sangband le mà kita tumtba. <i>Ainsi, tout est passé par Jésus Christ et notre Dieu pour que je devienne serviteur.</i></p> |
| Question 3 | L'origine de la fonction de l'auteur est-elle mise en emphase ? |
| Réponse des évaluateurs | C'est une information secondaire. |
| Réponse juste | Cette information est mise en valeur, l'auteur insiste sur l'identité de celui qui lui a conféré la fonction d'envoyé, de serviteur de Dieu (d'apôtre). |

| | |
|-------------------------|---|
| Question 4 | Quel est le rapport de place que l'auteur établit entre les correspondants ? |
| Réponse des évaluateurs | <p>L'auteur est dans un rapport de place hiérarchique avec le premier groupe de correspondants, les Galates. Le type de relation établie est celle d'un responsable religieux avec une communauté de croyants sur laquelle il a autorité.</p> <p>N'ayant pas d'information sur l'identité du second groupe de destinataires, il est impossible de se prononcer sur le rapport de place que l'auteur établit avec eux.</p> |
| Réponse juste | Le cadre de la communication épistolaire est fondé sur un rapport de place de nature ecclésiale qui est hiérarchique et formel. L'auteur se présente sous son titre d'apôtre, figure d'autorité religieuse, et il désigne ses destinataires par leur fonction « église ». |

La réponse des évaluateurs à la question 2 a été insatisfaisante car elle résultait de la présence dans la traduction d'un destinataire implicite. Cette erreur est analysée dans le commentaire du tableau 3. *Présentation des destinataires.*

La réponse des évaluateurs à la question 3 montre qu'ils ont interprété une information de premier plan comme étant une information d'arrière plan.

La première réponse à la question 4 était exacte : les évaluateurs ont correctement compris le cadre communicationnel que l'auteur a établi avec les Galates. Néanmoins, la seconde réponse a été insatisfaisante pour les mêmes raisons que celles décrites dans le commentaire du tableau 3. *Présentation des destinataires*.

1.1.2.2 Introduction et réintroduction des correspondants

Étant donné que dans le genre épistolaire l'énonciation participe à la construction progressive de la continuité thématique du texte, il est indispensable que les introductions et réintroductions des correspondants soient reformulées en nawdm avec exactitude. Les questions suivantes ont porté sur la compréhension des marques énonciatives.

1 Réintroduction de l'auteur

La traduction a présenté des erreurs de réintroduction de l'auteur.

5. Réintroduction de l'auteur

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm (5.2) | Man Foola, mà bəfɔɔ-n na <i>Moi Paul je vous dis que</i> |
| Question | L'auteur est-il bien réintroduit ? |
| Réponse des évaluateurs | Non. Le pronom personnel placé avant le nom de l'auteur indique qu'il se présente pour la première fois. |
| Réponse juste | Oui (en grec et en français l'auteur est bien réintroduit) |

Tout d'abord, cet exemple est représentatif des difficultés que le traducteur a eu à réintroduire les correspondants épistolaires. Son choix de traduire le pronom personnel « moi » par un pronom personnel emphatique « *man* »³²⁵ a laissé comprendre aux évaluateurs que l'auteur se présentait pour la première fois.

Cet exemple révèle la deuxième erreur récurrente dans ce texte traduit : l'ordre des phrases dans un énoncé. (Ce point est traité dans la section 3 Syntaxe).

2 Réintroduction des destinataires

La traduction a présenté une seule forme d'erreur d'introduction des destinataires.

6. Réintroduction des destinataires

| | |
|-------|--|
| Nawdm | ¹¹ Krista tiiba fəgəba n daba-n |
|-------|--|

³²⁵ C'est le pronom anaphorique « maa » qui marque une réintroduction. Sa mise en emphase est marquée par sa position dans la phrase : il précède le pronom sujet simple « ma ».

| | |
|-------------------------|---|
| | <i>Vous qui appartenez à Christ femmes et hommes.</i> |
| Question | Repérez les réintroductions des destinataires dans le texte. Pour chaque occurrence, sont-ils bien réintroduits ? |
| Réponse des évaluateurs | Les réintroductions sont naturelles, mis à part l'explicitation des deux noms « femmes » et « hommes ». |
| Réponse juste | Dans tout le texte les destinataires sont bien réintroduits (en grec et en français). |

Les évaluateurs ont estimé que l'explicitation « *fəḡba n daba* » (femmes et hommes) n'est pas usuelle dans les discours en nawdm. Observant que c'est généralement par le terme générique « *teelba* » (frères) que les locuteurs s'adressent à leurs destinataires, ils en ont déduit que l'exemple ci-dessus est un cas d'explicitation artificielle d'une information implicite incluse dans le terme générique « *tiiba* » (ceux). Cependant, cette formulation étant présente dans tout le texte, certains évaluateurs en ont déduit qu'elle indiquait que l'auteur avait délibérément l'intention de se distancier de ses destinataires. Or, une telle interprétation est contraire à l'intention de l'apôtre Paul.

1.1.3 Informations communicationnelles

Une série de questions a porté sur les apostrophes et les reproches que l'auteur adressait aux Galates.

1.1.3.1 Interpellation

Les interpellations sont nombreuses et leurs fonctions différentes : exhorter ou faire un reproche, rappeler une information connue ou en introduire une nouvelle, attirer l'attention de ses lecteurs. Cette dernière fonction est notamment exprimée par la formulation « *λέγω* » (je dis) et « *Λέγετέ μοι* » (dites-moi). L'intention de l'auteur est d'avertir ses destinataires de l'importance de l'explication qui suit (Légasse, 2000 : 290).

7. Interpeller, Lettre aux Galates 3.17 et 4.21

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm | Kpay-n man bo na ma biir tii : [...] Voici/voyez ce que je veux dire : [...] |
| Question | Quelle est l'intention de l'auteur ? |
| Réponse des évaluateurs | L'auteur veut montrer ou démontrer une information inconnue ou oubliée de ses destinataires. |
| Réponse juste | L'auteur attire l'attention de ses destinataires sur l'explication qui suit, il s'agit d'un rappel d'une information connue. |

Le traducteur a reformulé l'interpellation par l'expression « *kpay-n* » (voici). Celle-ci est utilisée dans deux types de contextes : soit le locuteur désire apporter une information nouvelle, soit son intention est de donner une information qu'il suppose encore inconnue de

ses interlocuteurs. Dans ce contexte, le choix du traducteur a induit les évaluateurs en erreur car ils ont interprété l'explication comme étant une information ignorée des destinataires.

1.1.3.2 Expression du reproche

De manière générale, les évaluateurs n'ont pas repéré les indices linguistiques qui informent le lecteur sur les reproches que l'auteur a adressé à ses destinataires. Les trois exemples qui suivent sont des cas représentatifs de ce type d'erreur de traduction.

8. Réprobation, Lettre aux Galates 3.1

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm | Galasii tiiba-n, joojoont nen, ɿ wen teewr-n befii welee ? Vous <u>gens de Galatie</u> , vous stupides, qui vous a ainsi ensorcelés ? |
| Question | L'auteur fait-il un reproche à ses destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | Les avis sont partagés. |
| Réponse juste | Oui |

La traduction de cette apostrophe a suscité des remarques chez les évaluateurs. Leurs avis étaient partagés sur la manière de comprendre le terme « *joojoont* » (stupide). Les uns ont compris que « *joojoont* » exprimait un reproche et ont précisé que cette remontrance était maladroitement traduite à cause de l'explicitation du nom des destinataires « *Galasii tiiba-n* » (vous Galates). Les autres ont pensé que l'auteur ne faisait pas de reproche mais que le traducteur avait choisi un mot inapproprié dans ce contexte. Selon eux, c'était la présence de « *joojoont* » (stupide) qui induisait en erreur le premier groupe d'évaluateurs. Ils ont défendu leur point de vue par deux arguments. Premièrement, un reproche est exprimé en nawdm par des phrases brèves. Or, les phrases de cet extrait étaient longues. Deuxièmement, le nom du destinataire n'est jamais explicité au début de la formulation d'un reproche mais peut éventuellement être cité à la fin de l'apostrophe.

9. Reproche, Lettre aux Galates 4-8-11

| | |
|-------|---|
| Nawdm | 8 Weem, n` da kpaa mi Sangband n ka ba gemmnt t` kpaɸ na Sangband ret tii yuummba. <i>Avant, vous ne connaissiez pas Dieu et vous étiez esclaves des puissances qui ne sont pas celles de Dieu.</i> 9 Lee, gwelɸa, n` miil Sangband, laa dii miil-n. <i>[Mais] Ainsi maintenant, vous connaissez Dieu, ou lui vous connaît.</i> ɿ Ka welee, lan nnii nn ta ba n` bee n` valgm gemmnt t` kpaɸ daɸt tii ? <i>Si [c'est] comme cela, comment pourrez-vous aussi obéir aux puissances qui ne sont pas chères ?</i> |
|-------|---|

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>¿ N` bagl na n` ηmetg n` ta bem t` yuummban ? <i>Voulez-vous redevenir aussi leurs esclaves ?</i></p> <p>10 Goora, laa kidii, laa vuugu kuugu ba daft n` neermn ¿ Laa bee ? <i>Des jours ou des mois, ou encore un moment sont chers dans votre vie. N'est ce pas ?</i></p> <p>11 L` fiena-ma fobefigu na mà daa gi mà giidmii yem n` man. <i>J'ai peur de me fatiguer inutilement chez vous.</i></p> |
| Question | L'auteur fait-il un reproche à ses destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | Non, il les plaint. |
| Réponse juste | Oui |

Les évaluateurs ont compris que l'auteur rappelle des faits connus de ses destinataires en les exprimant dans un cadre communicationnel compatissant.

10. Reproche, Lettre aux Galates 1.6-10

| | |
|-------------------------|---|
| Nawdm | <p>Sangband tag n Krista n hofi-t yem, <i>Dieu a passé par Christ pour nous appeler gratuitement,</i></p> <p>l` ka fiena-ma yolaa na n` gid-d kaawr weem welee <i>et cela m'étonne que vous lui tourniez comme ça le dos si tôt</i></p> <p>n` san n Gohōmjeent tiit weenn ! <i>et alliez vers une autre bonne parole (ironie) !</i></p> <p>7 Mà kpaa bo na mà biir na Gohōmt tiit ta bee. <i>Je ne veux pas dire qu'il existe aussi une autre bonne parole.</i></p> <p>Biiba ba n` huuga ka hamtra yem <i>Il y a parmi vous des gens qui mélangent tout</i></p> <p>ka bag na bà lagii Krista Gohōmt. <i>et qui veulent changer la bonne parole de Christ.</i></p> |
| Question | L'auteur exprime-t-il un reproche à ses destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | L'auteur ne fait pas de reproche à ses destinataires, il leur explique comment fonctionne leur relation avec Dieu. Son étonnement porte sur « si tôt ». |
| Réponse juste | Oui |

Selon les évaluateurs cet extrait n'exprimait pas de reproche. Ils ont compris que l'auteur avait décrit le processus de la relation entre Dieu et les Galates sans toutefois émettre d'avis sur l'action de « tourner comme ça le dos ». Son étonnement a porté sur la promptitude avec laquelle les Galates ont agi, non sur le type d'acte qu'ils ont commis. Ils

n'ont pas non plus perçu la tonalité ironique contenue dans l'expression « un autre Évangile³²⁶ ».

1.1.4 Salutations

L'auteur adresse ses salutations à ses destinataires dans les versets 2 à 3 (voir le tableau 1). Étant donné que celles-ci sont fondamentales à tout échange communicationnel verbal dans la culture nawda, leur présence est marquée et codifiée dans les ouvertures et clôtures de discours traditionnels. De leur qualité dépend l'image sociale du locuteur. Ainsi, leur repérage dans la *Lettre aux Galates* est essentiel car il doit répondre aux attentes que les lecteurs nawdba auront des normes socialement requises dans le contexte d'un échange verbal de nature hiérarchique et ecclésiale.

Le tableau suivant présente les résultats de l'évaluation.

11. Les salutations

| | |
|-------------------------|--|
| Question 1 | Quelles sont les salutations ? |
| Réponse des évaluateurs | Ce ne sont pas des salutations. Mais l'auteur se présente et présente les personnes qui sont avec lui ; il cite aussi le nom des communautés auxquelles il écrit mais il ne cite pas le nom des personnes auxquelles il s'adresse, il ne les salue pas mais il leur souhaite une bénédiction. |
| Réponse juste | L'auteur salue ses destinataires, comme il est usuel de le faire à son époque par la présentation des correspondants, l'auteur premièrement et ensuite l'identité du destinataire puis facultativement il ajout un souhait de bénédiction. Comme ces derniers appartiennent à deux cultures différentes, l'auteur combine deux formules de salutation, juive et hellénistique. |

| | |
|-------------------------|---|
| Question 2 | L'auteur formule-t-il un souhait de bénédiction envers ses destinataires ? |
| Réponse des évaluateurs | Oui l'auteur formule un souhait de bénédiction, celui-ci ne s'adresse pas aux destinataires réels de la lettre, les Galates, mais à n'importe quel lecteur de la lettre. Cependant, l'auteur ne l'exprime pas de manière naturelle. |
| Réponse juste | Oui l'auteur formule des souhaits de bénédiction envers ses destinataires. |

| | |
|------------|--|
| Question 3 | L'auteur dit-il quelle est la provenance de la bénédiction ? |
|------------|--|

³²⁶ Simon LÉGASSE. *L'épître de Paul aux Galates*. p. 62 : « Le transfert qui s'accomplit en ce moment chez les Galates les conduit « à un autre évangile ». On ne saurait se faire des illusions : cet « évangile », en tant qu'évangile n'existe pas et on va immédiatement le savoir (v. 7). [...] Le seul « Évangile » est celui que Paul prêche. Mais alors pourquoi parler d'« évangile », un terme désormais utilisé pour exprimer le message chrétien propagé par les apôtres et les missionnaires ? C'est que les nouveaux prédicateurs de Galatie estimaient, comme Paul, détenir et répandre le véritable Évangile. Plus loin (2,7), Paul distingue deux « évangiles » : celui du « prépuce » (to euaggelion tēs akrobystias) et celui de la circoncision (tēs peritomēs), ce qu'il faut entendre des évangiles destinés respectivement aux païens et aux Juifs, non d'évangiles différents quant au message propagé. Ici, par conséquent, on ne peut voir dans le mot « évangile » qu'une forme d'ironie. Paul va du reste s'interrompre sur le champ sans interrompre le mouvement de la phrase. »

| | |
|-------------------------|---|
| Réponse des évaluateurs | Non, l'auteur n'indique pas la provenance de la bénédiction. |
| Réponse juste | Oui, l'auteur précise que la provenance de cette bénédiction est : Dieu et notre Seigneur Jésus-Christ. |

Les réponses aux questions 1, 2 et 3 montrent que les évaluateurs n'ont pas reconnu la formulation d'une salutation usuelle en nawdm. Ils ont relevé deux maladresses. La première était l'inclusion des informations sur la fonction de l'auteur dans la salutation et le type de relation qu'il a établi avec ses destinataires (question 1). Selon eux, un locuteur nawda n'insère pas ce type d'informations dans les salutations introduisant son discours. Cette absence d'équivalence pourrait être acceptée étant donné que les nouvelles approches de la traduction biblique admettent que certains éléments du texte n'ont pas d'équivalence avec les normes de la culture et de la langue cible. Cependant, dans ce cas précis, les évaluateurs ont estimé qu'il était possible de corriger cette maladresse en modifiant l'ordre des informations. De plus, dans cette culture où la respectabilité d'un locuteur est en partie déterminée par sa capacité à s'exprimer, commettre de telles erreurs dans la traduction porte atteinte à l'image de l'auteur et à la crédibilité de son discours. La deuxième erreur portait sur le choix du pronom sujet qui affecte le verbe « écrire ». La traduction « moi et les frères j'écris » aurait plutôt dû être remplacée par « moi et les frères nous écrivons ».

La réponse à la question 3 met en lumière deux autres erreurs. Le traducteur n'a pas explicité la provenance de la bénédiction et la formulation du souhait de bénédiction, bien que compréhensible, n'est pas naturelle.

1.2 Raisonnement argumentatif

Selon le *cadre normatif*³²⁷ en traduction biblique, le texte traduit doit posséder certaines équivalences avec le texte source. L'une d'elles porte sur les marqueurs du genre de texte. Une évaluation de la compréhension des genres littéraires présents dans la *Lettre aux Galates* s'est donc avérée indispensable. Elle a porté sur deux points : l'identification du genre épistolaire et le degré de compréhension du raisonnement argumentatif de l'auteur.

1.2.1 Genres de discours

Les genres épistolaire et argumentatif s'articulent dans la *Lettre aux Galates* pour former une cohésion thématique et communicationnelle. Leur imbrication est à ce point complexe qu'elle donne lieu à des interprétations exégétiques distinctes (voir *Chapitre 2*). Quelle que soit l'interprétation qu'il choisit, le traducteur doit transférer avec soin les indicateurs de genre pour permettre à ses lecteurs de comprendre les idées que l'auteur

³²⁷ Voir Chapitre 1, 5.3 *Principes et procédures de base en traduction biblique*.

communiqué à travers son discours et les enseignements auxquels il désire que ses destinataires adhèrent.

12. Identification des genres

| | |
|-------------------------|---|
| Question | A quel(s) genre(s) littéraire(s) ce texte appartient-il ? - narratif - autobiographique - épistolaire - argumentatif - oratoire : épideictique, judiciaire, délibératif. |
| Réponse des évaluateurs | L'auteur dit lui-même à un destinataire inconnu qu'il écrit une <i>Lettre aux Galates</i> . Nous en déduisons que le genre épistolaire est présent dans ce texte mais qu'il n'est pas naturellement traduit. Ce texte appartient également au genre narratif car l'auteur se limite à raconter des faits qui se sont produits. Il contient quelques éléments autobiographiques. |
| Réponse juste | Une lettre (genre épistolaire) dans laquelle l'auteur adresse des reproches et donne des enseignements (discours argumentatif). <i>« Paul's letter to the Galatians is one of the most significant books of the New Testament and of the whole Bible. Sometimes described as "the Magna Carta of Christian Liberty", it discusses in clear, emotional, and intensely personal language the basic issue of how a man is put right with God³²⁸. »</i> |

Les évaluateurs ne sont pas parvenus à identifier le genre argumentatif. Cette difficulté émane de plusieurs sortes d'erreurs contenues dans le texte traduit. La première résulte d'une mauvaise interprétation de la situation énonciative : l'auteur annonce qu'il écrit une lettre à un destinataire implicite. A ce contresens s'ajoute une mauvaise compréhension des arguments et de leurs exemples : les évaluateurs les ont interprétés comme des faits narrés. Ils n'ont pas établi les liens logiques qui auraient pu les aider à comprendre la démarche argumentative du discours.

13. Exemple argumentatif, Lettre aux Galates 4. 1-2

| | |
|-------|--|
| Nawdm | ¹ Kpay-n man diila tii : <i>Voici (voyez) ce que je pense :</i> Hii fiá sofida fiá sa kwegt wii wen ba buga, fiá kpañ n fiayen n yuuma. <i>Quand l'héritier est enfant, il n'est pas différent de l'esclave.</i> L ba na wii nan hefil n ɿ mengu. <i>C'est lui à qui appartiendra tout.</i> ² Gwentafi, ɿ ba na fià valgm biiba bà kiig fiá want fiē bee <i>Mais il doit respecter ceux qui gardent ses biens</i> |
|-------|--|

³²⁸ Daniel ARICHEA et Eugene A. NIDA. *A Translator's Handbook on Paul's letter to the Galatians*. p. 3.

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>kakefinan goor fià sa nn lo dii. <i>en attendant le jour que son père a fixé.</i></p> |
| (FC) | <p>¹En d'autres mots, voici ce que je veux dire : aussi longtemps qu'un héritier est mineur, sa situation ne diffère pas de celle d'un esclave, bien que théoriquement tout lui appartienne. ² En fait, il est soumis à des personnes qui prennent soin de lui et s'occupent de ses affaires jusqu'au moment fixé par son père.</p> |
| Questions | <p>1) Pourquoi l'auteur donne-t-il ces informations ? 2) Quel est le lien qui relie l'information 1 à la 2 ? 3) Les destinataires connaissent-ils ces informations ou sont-elles nouvelles ?</p> |
| Réponse des évaluateurs | <p>1) L'auteur explique son point de vue sur la situation des enfants. Son avis est qu'un fils de la maison est dans la même condition qu'un esclave. 2) L'auteur raconte des faits qui n'ont pas de lien entre eux. 3) Ces faits sont nouveaux.</p> |
| Réponse juste | <p>Ce sont des exemples que l'auteur a sélectionnés pour illustrer son argument. Il choisit un exemple présent dans le contexte culturel des Galates : « <i>The phrase is treated just like a slave refers primarily to legal status. The child, being a minor, cannot perform any act except through his legal representatives. However, he differs from a slave in that even though he has no freedom of action, he still owns everything. Potentially, he is the owner of his property, but in actual practice others make decisions for him</i>³²⁹. »</p> <p>Les liens entre les exemples et l'argument doivent donc être clairs et le lecteur nawda doit comprendre que les Galates connaissaient ces exemples.</p> |

La réponse des évaluateurs à la question 2 est à priori étonnante puisque le connecteur logique « *Gwentafi*³³⁰ » (mais) introduit le v.2. La relation d'opposition semble donc être explicitement établie avec le v.1. Lorsque cette remarque a été faite aux évaluateurs, ils ont justifié leur réponse par deux explications. Premièrement, ce connecteur logique étant mal placé dans la phrase, ils ne l'ont pas pris en compte. Deuxièmement, l'opposition entre les deux versets n'était pas naturelle. En effet, le connecteur logique « *Gwentafi* » inhibe la compréhension de la relation que l'auteur établit. Par conséquent, la présentation de l'information suivante est comprise comme étant une autre présentation de faits. La reformulation qu'ils ont proposée a été d'enlever le connecteur et de juxtaposer les deux idées.

Pour la question 3, les évaluateurs ont expliqué que l'interpellation « *Kpay-n man diila tii* » (Voyez ce que moi je pense) introduit une information nouvelle. Ils ont compris que l'auteur présentait des faits authentiques puisque son intention était d'informer ses destinataires sur une coutume qu'ils ignoraient. Cette interprétation est insatisfaisante car ces informations étaient connues des destinataires originaux. L'intention de l'auteur était d'illustrer ses propos par des faits connus de tous afin d'étayer son argumentation.

³²⁹ *Ibid.*, p. 67.

³³⁰ Le dictionnaire nawdm-français traduit ce mot par : « *mais, cependant, néanmoins, nonobstant, pourtant, toutefois* ». p. 172.

1.2.2 Visée illocutoire

14. Visée illocutoire

| | |
|--------------------------|---|
| Question | Quelle est l'idée principale que l'auteur veut communiquer à ses destinataires à travers cette lettre ? |
| Réponses des évaluateurs | L'auteur raconte qu'il est un apôtre. L'auteur raconte l'historique et le contenu de la doctrine qu'il a enseignée à ses destinataires. L'auteur explique le contenu de sa bonne nouvelle. |
| Réponse juste | Le but principal de l'auteur est que ses destinataires adhèrent à son point de vue : peu importe de pratiquer ou non la circoncision, l'important est que le croyant comprenne la valeur que le don du Christ a pour sa vie (prémisse, 1.4) et qu'il devienne une nouvelle créature (conclusion, 6.15). |

Les évaluateurs n'étaient pas unanimes quant à la visée illocutoire de l'auteur. Ils ont réfléchi sur les raisons de leurs différents avis. Après une discussion, ils ont conclu que l'auteur n'avait pas qu'un seul mais plusieurs objectifs. Cette déduction était insatisfaisante. S'il était acceptable que les évaluateurs aient décelé plusieurs objectifs, sans identifier une visée illocutoire globale, les réponses mettaient à jour une faiblesse. En effet, certains avaient compris que cette lettre était un récit, une sorte d'autobiographie (« il raconte qu'il est apôtre », « il raconte l'historique et le contenu de la doctrine qu'il a enseignée ») ; d'autres avaient saisi que l'auteur « explique le contenu de sa bonne nouvelle ». Dans les deux cas, la portée argumentative de cette lettre n'a pas été comprise. Notre constat est que le traducteur a certainement eu des difficultés à transférer au moins une visée argumentative de l'auteur.

1.2.3 Thème

Étant donné que l'argumentation de l'auteur se construit autour d'un thème principal, son identification est fondamentale.

15. Thème

| | |
|--------------------------|---|
| Question | Quel est le thème le plus important de la lettre ? |
| Réponses des évaluateurs | La manière de vivre d'un croyant qui suit l'enseignement de l'apôtre. L'histoire et le contenu de l'apostolat de Paul. La bonne nouvelle que Paul enseigne est vraie. |
| Réponse juste | L'authenticité et le contenu de la bonne nouvelle que l'auteur enseigne : avoir un mode de vie qui est fondé sur la grâce que Dieu a faite par le don de son fils. « <i>His concern is clear: he wants the Galatians to be faithful to the Good News which they have received</i> ³³¹ [...] » |

³³¹ Eugene A. NIDA. *Op. cit.* p. 3.

Ce n'est pas sans difficulté que le thème principal de la lettre a été déterminé. Les évaluateurs en ont seulement repéré des sous-parties.

1.2.4 Information connue

L'information connue ci-dessous est citée car elle contient la prémisse sur laquelle repose l'argumentation de l'auteur :

16. Prémisse, Lettre aux Galates 1.4

| | |
|-------------------------|--|
| Nawdm | Berm Yeesua to fiá neerm na fià ree-t f fubefiín, <i>Le Seigneur Jésus a donné sa vie afin de nous sauver de nos péchés,</i> fiá vɔdg-t tanbefitntinan wo f Sa Sangband nn sɔkl lee. <i>il nous a arrachés de ce monde mauvais comme l'avait désiré Dieu le Père.</i> |
| Question | 1) Les destinataires connaissent-ils ou apprennent-ils cette information ? 2) Est-ce une information principale ou secondaire ? |
| Réponse des évaluateurs | 1) Les destinataires implicites ou les Galates apprennent cette information. 2) Elle est sans importance. |
| Réponse juste | 1) Les destinataires connaissent cette information. 2) Information principale : c'est une idée à propos de laquelle ils sont d'accord avec l'auteur. |

La réponse des évaluateurs a été une fois de plus insatisfaisante. Ils ont compris que l'auteur apportait une information nouvelle et secondaire alors qu'il a inséré dans le formulaire introductif épistolaire une information non seulement connue de tous mais aussi reconnue par tous comme une vérité.

1.2.5 Thèse argumentative

L'exemple ci-dessous est représentatif de la difficulté que les évaluateurs ont rencontrée pour repérer les *thèses* présentes dans ce discours argumentatif :

17. Thèse argumentative, Lettre aux Galates 1.11-12

| | |
|-------------|---|
| Nawdm | Krista tiiba fɔ̃gba n daba-n, mà bɔ̃hɔɔ-n na Gohɔmt man faa tii, t̃ ba ren nidba noon. <i>Vous chrétiens, femmes et hommes, je vous dis que la bonne parole que j'annonce, elle n'est pas sortie de la bouche des hommes.</i> L` saa mà ba sofidg-t fii man, mà ta ba kpelj-t fii man. <i>De plus, je ne l'ai pas reçue auprès de quelqu'un, je ne l'ai pas non plus apprise auprès de quelqu'un.</i> Gwentafi, Yeesu Krista fiera mà miig-t. <i>Mais, c'est Jésus-Christ qui a fait que je l'ai connue.</i> |
| Question | Quelle fonction cette idée occupe-t-elle dans la section lue (1.11 à 2.21) ? |
| Réponse des | Dans cette section, l'auteur raconte son histoire : cette idée en fait simplement partie. |

| | |
|---------------|---|
| évaluateurs | |
| Réponse juste | C'est la <i>thèse</i> , l'idée principale, que l'auteur développe dans cette section. |

Les évaluateurs n'ayant pas identifié l'idée principale de cette section, ils n'ont pas saisi que l'auteur a développé dans cet extrait une partie de son raisonnement argumentatif. Ils ont compris que ce passage était un simple récit autobiographique.

1.2.6 Antithèse

La *Lettre aux Galates* contient de nombreuses figures de rhétorique dont la fonction est argumentative. L'exemple ci-dessous présente une antithèse dont le rôle est de mettre en regard deux points de vue, celui de l'auteur et celui de ses adversaires.

18. Conclusion, Lettre aux Galates 5.1

| | |
|-------------------------|---|
| Nawdm | Lee, <u>hahlg-n ñyen</u> . <u>Daa saam-n ñyen yuumnt konan</u> . <i>Alors, fortifiez-vous. Ne vous laissez pas vous-mêmes dans les liens de l'esclavage.</i> |
| Version (FC) | Le Christ nous a libérés pour que nous soyons vraiment libres. Tenez bon, donc, ne vous laissez pas de nouveau réduire en esclavage. |
| Question | Quelle relation l'antithèse établit-elle entre ces deux phrases ? |
| Réponse des évaluateurs | La phrase « alors, fortifiez-vous » est un conseil de mise en application de l'argument précédent, cependant le lien est faible. Par contre la phrase « Ne vous laissez pas vous-mêmes dans les liens de l'esclavage » est une nouvelle idée sans relation avec la précédente. |
| Réponse juste | Cet extrait conclut l'argumentation développée sur le thème de la liberté par opposition à l'esclavage. Au v. 5.1, l'auteur exhorte les Galates à rester fidèles à son enseignement « fortifiez-vous ». Cependant, l'auteur avertit ses destinataires sur le danger qui les menace : « l'élément négatif de l'exhortation, [est] plus long que la partie positive de cette dernière et [...] l'emporte ici visiblement en insistance ³³² . » |

La réponse des évaluateurs a révélé plusieurs erreurs de traduction. Tout d'abord, ils ont remarqué que l'articulation entre l'argument précédent et l'exhortation était faible. Or, elle devrait être marquée car elle introduit la conclusion d'une longue argumentation. Ensuite, ils n'ont pas compris que la fonction de l'information négative « *Daa saam-n ñyen yuumnt konan* » (Ne vous laissez pas vous-mêmes dans les liens de l'esclavage) était de renforcer le sens de l'information positive « *hahlg-n ñyen* » (fortifiez-vous). Cette réponse a mis d'autant plus en lumière une erreur de traduction récurrente : en nawdm l'antithèse est courante dans un contexte d'encouragement, non dans celui de l'avertissement d'un danger.

1.2.7 Articulation entre un argument et son exemple

L'apôtre Paul a illustré ses arguments par différents types d'exemples.

³³² Simon LÉGASSE. *Op. cit.* p. 367.

19. Insertion d'un exemple, Lettre aux Galates 1.11-13

| | |
|-------------------------|---|
| Nawdm | <p>¹¹ Krista tiiba fəḡba n daba-n, mà bəḥəw-n na Gohəmt man faa tii, <i>Vous chrétiens, femmes et hommes, je vous dis que la Bonne Parole que je proclame,</i> t`ba ren nidba noon. <i>elle n'est pas sortie de la bouche des hommes.</i></p> <p>¹² L` saa mà ba soḥdg-t fii man, <i>De plus, je ne l'ai pas reçue auprès de quelqu'un,</i> mà ta ba kpəḥ-t fii man. <i>je ne l'ai pas non plus apprise auprès de quelqu'un.</i></p> <p>Gwentafi, Yeesu Krista fiera mà miig-t. <i>Cependant, c'est Jésus-Christ qui a fait que je l'ai connue.</i></p> <p>¹³ Biilm, n` fomra bà bəḥəw mà weem neerm gweet, <i>Vraiment, vous avez entendu ce qu'on dit de mon ancienne vie,</i> mà wen da tagd Yuudaa tiiba kowt. <i>quand je suivais les coutumes des Juifs.</i></p> <p>N` miil man da ləw Sangband kpaturu kunyənḡ n talmt ka bag na mà kpīi-fiu n tii. <i>Vous savez comment en faisant souffrir et en maltraitant l'église de Dieu je cherchais à l'éliminer. [lit. « je mettais l'église de Dieu dans la souffrance et la méchanceté »]</i></p> |
| Question | <p>Quelle relation relie les deux principales informations ?</p> <p>1) sont-ce deux arguments ?</p> <p>2) est-ce un argument et son exemple ?</p> |
| Réponse des évaluateurs | Ce sont deux arguments, le second confirme le premier. |
| Réponse juste | L'auteur présente un argument et l'exemple qui l'illustre. |

La réponse des évaluateurs a été insatisfaisante : ils ont compris que le connecteur introduisait un second argument dont la fonction était de confirmer le précédent. Ils n'ont pas identifié un exemple illustrant le premier argument.

1.2.8 Assermentation

L'auteur clôture son rapport par un serment (Légasse, 2000 : 109).

20. Serment, Lettre aux Galates 1.20

| | |
|-------------------------|---|
| Nawdm | <p>Mà ret fiior-n tii, mà bəḥəw-n-t Sangband nongan, <i>Je vous sors mes paroles que je vous écris, je les dis devant Dieu,</i> lag gokaat gweetn. <i>ce ne sont pas des paroles mensongères</i></p> |
| Question | L'auteur fait-il un serment ? |
| Réponse des évaluateurs | Oui, cependant la formulation n'est pas naturelle en nawdm. |

| | |
|---------------|------|
| Réponse juste | Oui. |
|---------------|------|

Les évaluateurs ont estimé que la forme négative pour exprimer la notion de serment était incomplète et que l'expression n'était pas naturelle. Selon eux, la formulation d'un serment en nawdm devait être brève.

1.3 Syntaxe

Plusieurs erreurs de syntaxe ont été relevées.

1.3.1 Constituants syntaxiques

La traduction nawdm de la *Lettre aux Galates* présente des cas d'inversion de l'ordre des constituants syntaxiques. L'un d'eux, le syntagme complétif, est l'objet de fréquentes erreurs. Le nawdm et le français ont tous les deux un ordre fixe des constituants syntaxiques, cependant, ces langues les structurent différemment (1) et (2) :

- (1) Nawdm : Nominal COMPLÉTANT + nominal COMPLETE
gokaat gwætn
mensonge paroles
- (2) Français : Nominal COMPLÉTÉ + préposition « de » + Nominal COMPLÉTANT
Paroles de mensonge

La structure de la langue nawdm ne permettant pas d'inverser l'ordre des constituants du syntagme complétif, chaque occurrence présentant une inversion de l'ordre des constituants en nawdm résulte d'une traduction qui transfère la structure linguistique de la langue française.

1.3.2 Ordre des informations

La traduction présente des cas d'inversion de l'ordre logique des informations (3).

- (3) Galates, verset 4.15
- (FC) « Vous étiez si heureux ! Que vous est-il donc arrivé ?
Je peux vous rendre ce témoignage :
s'il avait été possible, vous vous seriez arraché les yeux pour me les donner ! »
- Nawdm « ȷ N` weem nyaagbii ba tee ?
Où est votre première joie ?
- Ȳiin, biilm, mà nyana welee n mà niini.
Oui, vraiment, je l'ai observé de mes propres yeux.
- Ka l` da ba na n` ree n` niini n to-ma, n` da ba n` fie welee. »
S'il avait fallu que vous enleviez vos yeux pour me [les] donner, vous l'auriez fait.

Un autre type d'inversion de l'ordre des informations est celui de l'organisation entre les idées principales et secondaires (4) :

(4) Galates 1.8

(FC) Eh bien, si quelqu'un — même si c'était nous ou un ange venu du ciel — vous annonçait une Bonne Nouvelle différente de celle que nous vous avons annoncée, qu'il soit maudit !

Nawdm Lee, ka fii jeen laa tii momba laa sangbantumthii [...] *alors si quelqu'un venir ou nous-mêmes ou un ange [...]*

Ainsi, si quelqu'un d'autre venait, ou bien nous-même ou encore un ange de Dieu [...]

N ka faa-n gohomjeent tiit laa ben Sangband kofidg fialafi'. *et si annonce-vous nouvelle bonne quelconque ou bien Dieu rejette complètement pour prêcher une autre bonne parole (une soi-disant bonne parole), qu'il soit maudit.*

Les évaluateurs ont estimé que l'ordre des informations données ne respectait pas un développement logique des idées qui soit naturel en nawdm. Premièrement, bien que la construction de cette phrase soit correcte sur le plan syntaxique, elle présente une incohérence de nature sémantique. Celle-ci est occasionnée par la place que cette phrase occupe dans l'énoncé : elle précède l'explication de l'auteur alors qu'elle devrait être insérée à la fin de l'explication.

Leur deuxième remarque a porté sur l'ordre des termes : « quelqu'un », « nous-mêmes » ou « un ange ». La traduction présente trois informations situées sur un même plan et les évaluateurs ont compris qu'il s'agissait de trois catégories d'êtres. Cette interprétation est explicable du fait qu'en nawdm l'ordre naturel d'introduction des informations est de présenter d'abord les généralités (« si quelqu'un vient et vous dit quelque chose d'autre que nos paroles ») puis d'ajouter des détails supplémentaires (« nous-mêmes ou un ange de Dieu »).

1.3.3 Proposition subordonnée relative

Les évaluateurs ont remarqué que les propositions subordonnées relatives étaient généralement maladroitement insérées dans les énoncés (5).

(5) Galates 3.10

(FC) En effet, l'Écriture déclare : « Maudit soit celui qui ne met pas continuellement en pratique tout ce qui est écrit dans le livre de la loi. »

Nawdm Biilm, Wadbuudgan bafico na : « L` gwæla nobefir fii fiá kpaá fiéna wo ln fióda bafilb wadgan menguu lee wii fién. »

En effet, dans le livre saint il est dit que : « Cela maudit [parle une mauvaise bouche sur] celui qui ne fait pas comme ce qui est écrit dans le livre de la loi, tout ».

Les évaluateurs ont réécouté cette phrase plusieurs fois avant de la comprendre. Ils ont considéré que sa construction syntaxique était trop complexe. Selon eux, le problème était dû à la présence du comparatif « *wo* » (comme) et au double enchâssement de la proposition relative.

En effet, le comparatif « *wo* » (comme) établit une première relation de comparaison entre les deux propositions de la phrase. De plus, l'élément comparé « *ln hɔda bafilb wadgan menguu lee* » (comme tout ce qui est écrit dans le livre de la loi) est enchâssé dans la proposition relative « *wo (ln hɔda bafilb wadgan menguu lee) wii* » (*wii* est un pronom relatif final³³³), elle-même enchâssée dans une construction avec postposition « *hɛn* » (sur). Cette construction complexifie la compréhension de la phrase à cause de la superposition des marques finales des propositions. Tout d'abord, la postposition « *hɛn* » (sur) est nécessaire pour traduire la notion de malédiction « *L`gwɛɛla nobɛfir hii hɛn* » (parler une mauvaise bouche sur quelqu'un). Ensuite, la postposition « *wii* » marque la proposition subordonnée relative par le pronom spécifique en accord « *hii [...] wii* ». De plus, la comparaison est introduite par une conjonction qui a la même structure qu'une relative : elle se termine par un pronom spécifique (*wo [...] lee*³³⁴). Enfin, le « *menguu* » (le tout) complexifie cet énoncé. Les évaluateurs ont pensé que cette construction syntaxique était probablement grammaticalement correcte, mais qu'elle n'était pas usitée. Certains ont supposé que le sens de cet énoncé était : « comme tout cela est écrit dans le livre de la loi ». Cependant, ils ont présumé à l'unanimité qu'un lecteur nawda aurait des difficultés à lire et à comprendre cet énoncé.

1.3.4 Segmentation de phrases longues en phrases brèves

La volonté des traducteurs nawdba de faciliter la compréhension de leurs destinataires les a amenés à restructurer systématiquement les phrases longues présentes dans les versions françaises en phrases courtes. Cette manière de procéder n'a pas favorisé une traduction naturelle.

21. Segmentation d'une phrase longue, Lettre aux Galates 2. 7-10

| |
|---|
| Version française (COL) |
| « Au contraire, lorsqu'ils virent que l'Évangile m'avait été confié pour les incirconcis, comme à Pierre pour les |

³³³ Voir *Dictionnaire nawdm-français*. p. 457 : « *qui*. Pronom relatif (final) de la 3e personne du singulier, classe *ha I* ».

³³⁴ Voir Jacques NICOLE. *Esquisse grammaticale*. p. 47 : « le pronom spécifique indique un temps connu, déjà introduit. Il est aussi utilisé comme les pronoms spécifiques, pour marquer la fin d'une proposition relative. Ce pronom peut être renforcé par un pronom imprécis. »

| |
|---|
| <p>circoncis ; — car celui qui, agissant en Pierre, en a fait l'apôtre des circoncis, a également agi en moi en vue des païens — et lorsqu'ils reconnurent la grâce qui m'avait été accordée, Jacques, Céphas et Jean, considérés comme des colonnes, nous donnèrent la main droite à Barnabas et à moi, (en signe) de communion : ainsi nous irions, nous vers les païens, et eux vers les circoncis ; nous devons seulement nous souvenir des pauvres, ce que je me suis empressé de faire. »</p> |
| <p>Reformulation du texte nawdm en neuf phrases :</p> |
| <p>⁷Yanta ban da nyan bii nanafi'. <i>Au contraire ils avaient vu la chose suivante.</i> Sangband da gbaam-ma na mà faam Gohomt bà kpañ na Yuudaa tiiba bee, <i>Dieu m'avait demandé que je prêche la Bonne nouvelle à ceux qui ne sont pas Juifs,</i> n gbaam Fetr na wii faam-t Yuudaa tiiba. <i>et il avait demandé à Pierre que lui prêche aux Juifs.</i> ⁸ Sangband fiera Fetrwu Yuudaa tiiba tumta n fiem manwu bá kpañ na Yuudaa tiiba bee tumta. <i>Dieu a fait de Pierre l'apôtre des Juifs et il a fait de moi l'apôtre de ceux qui ne sont pas Juifs.</i> ⁹ Bàa logl Yakoobwu n Sefaaswu n Yohanees na kpaturu bermba. <i>On considère Jacques, Céphas et Jean que des grands / (chefs) du groupe.</i> Bee, bà miig homgu Sangband nn fier-ma <i>Eux, ils ont reconnu la grâce que Dieu m'avait accordée</i> Bà da seena-t ka moog t` nifi man n Barnabaas na l' werii na tn fiema bii magra n ban. <i>Ils nous saluèrent en nous donnant la main droite à moi et à Barnabas, cela montre que nous faisons les choses comme cela se doit (signe de communion).</i> Tii ba t` nyab ka ked bà kpañ na Yuudaa tiiba bee wee, l' saa, bee san Yuudaa tiiba man. <i>Nous avons décidé que nous irions vers ceux qui ne sont pas Juifs, alors qu'eux iraient auprès des Juifs.</i> ¹⁰ Ban da gbaam-t tii nnii na t` deer bá kpaturun kunyõñu tiiba jugun. <i>Ils nous ont demandé cette parole que nous nous souvenions de ceux du groupe qui sont pauvres.</i> Mà fiema welee ñmeeglbii n mà kwæwr men. <i>Je fais ainsi ce travail-là avec tout mon cœur.</i></p> |
| <p>Traduction libre du texte nawdm :</p> |
| <p>« Au contraire ils ont vu que Dieu m'avait confié de prêcher l'Évangile aux incirconcis comme il avait demandé à Pierre de prêcher l'Évangile aux circoncis. Car Dieu a agit en Pierre et en a fait l'apôtre des circoncis. Et Dieu a aussi agit en moi en vue des païens. Jacques, Céphas et Jean, considérés comme des colonnes, alors, ils reconnurent la grâce qui m'avait été accordée. Ils nous donnèrent la main droite à Barnabas et à moi en signe de communion. Il a été décidé que nous nous irions vers les païens, et eux vers les circoncis. Seulement, nous devons nous souvenir des pauvres. Je me suis empressé de me souvenir des pauvres. »</p> |

Les évaluateurs ont considéré que cet énoncé n'était pas naturel du fait de la ponctuation et de l'agencement des informations. Leur suggestion était de fondre les deux phrases du verset 7 en une seule, de remplacer le point par une virgule après « *Yanta* » (au contraire) et d'ajouter deux points après « *bii nanafi'* » (la chose suivante) (6).

(6) ⁷ « *Yanta*, ban da nyan *bii nanafi'* :

Au contraire, ils avaient vu la chose suivante :

Ils ont expliqué que ce changement de ponctuation diminuait le temps de pause à l'oral entre « *bii nanafi'* » (la chose suivante) et son contenu. La virgule après « *Yanta* »

correspondant au temps de pause qu'un locuteur nawda marque lorsqu'il désire exprimer une opposition entre deux informations. Ainsi, à l'écoute du texte, tous les évaluateurs ont confirmé que ce choix de ponctuation était préférable à un point.

En conclusion de l'évaluation de la traduction nawdm (2005) de la *Lettre aux Galates* selon la méthode Barnwell (1990), les erreurs décelées ont révélé que les traducteurs ont eu du mal à transférer la situation énonciative et le raisonnement argumentatif de l'auteur. Ce constat est paradoxal car ils ont acquis de solides compétences en traduction fonctionnelle par la voie de formations adaptées au type de texte à traduire, conçues et enseignées par des traducteurs, des linguistes, des exégètes et des ethnologues experts en traduction biblique. Cette observation nous a donc incitée à rechercher les éléments de la méthode Barnwell (1990) qui ont représenté des difficultés dans ce contexte précis de traduction.

2 FAIBLESSES ISSUES DE L'UTILISATION DE LA MÉTHODE BARNWELL

Il nous a paru improbable que les faiblesses présentes dans la *Lettre aux Galates* traduite soient à imputer au texte seul. Après réflexion nous avons considéré que certaines étaient probablement attribuables à la manière dont cette équipe de traducteurs mettait en œuvre la méthode de traduction Barnwell (1990). Même si ce texte est complexe, nous excluons cependant l'idée que ce discours ait la force de résister à la compréhension de ces traducteurs expérimentés et issus d'un peuple qui cultive l'art du langage et de l'argumentation (voir *Chapitre 3*). Il est possible que les causes profondes des faiblesses mises à jour par l'évaluation du texte traduit soient à chercher dans la méthode :

- l'utilisation écrite de la paire de langues,
- la technique de traduction à partir d'une source seconde, le français,
- la technique d'acquisition des connaissances sur le contexte extralinguistique de la *Lettre aux Galates*,
- l'analyse du plan et l'analyse comparative de chaque extrait du texte à traduire,
- les corrections des différentes ébauches de la traduction,
- la configuration de l'équipe de traduction.

2.1 Utilisation écrite de la paire de langues

Conformément à la méthode Barnwell (1990), les traducteurs nawdba se sont exercés à écrire en nawdm (voir [Chapitre 4, Étape 5 Transfert](#)). Les évaluateurs les ont qualifiés d'excellents rédacteurs mais ont observé dans la traduction des lettres pauliniennes des

erreurs qui n'étaient pas commises dans leurs articles. Les exemples les plus probants ont été des erreurs syntaxiques ou des fautes sur l'ordre des informations dans un énoncé.

Même si la méthode Barnwell (1990) envisage le possible recours à la forme orale de la langue d'arrivée, c'est par l'utilisation écrite³³⁵ de la langue qu'elle conçoit le transfert du texte. Les traducteurs nawdba étaient convaincus par cette idée. Cependant, force est de constater que nombre d'erreurs (relevant de la syntaxe, de la linguistique textuelle ou encore de l'ordre informationnel) étant absentes des textes qu'ils rédigent directement en nawdm, elles sont attribuables à leur pratique traduisante. Au regard de leurs différentes formations en linguistique, le résultat de l'évaluation est en effet paradoxal.

2.2 Traduire à partir d'une source seconde

Ne maîtrisant pas le grec koinè, les traducteurs nawdba ont fait une analyse comparative de plusieurs traductions françaises d'une même lettre paulinienne pour approcher au plus près du sens original. Ils ont pratiqué cette technique avec succès dans le cas de textes narratifs³³⁶. Mais la traduction de discours argumentatifs a présenté une difficulté majeure car il leur était fréquent de comprendre les différentes traductions d'une même idée comme étant des idées différentes (8).

(8) Lettre à Philémon v.1.1

| | |
|-------|---|
| (TOB) | Paul, prisonnier de Jésus-Christ |
| (SEM) | De la part de Paul, mis en prison pour avoir servi Jésus-Christ |

Dans cet exemple, à la lecture de la version (TOB), ils ont interprété que l'apôtre Paul était prisonnier d'une personne nommée Jésus-Christ. A la lecture de la version (SEM) ils ont compris que Paul expliquait la raison de son emprisonnement³³⁷.

L'utilisation que cette équipe a faite des traductions françaises formelle et fonctionnelle (dynamique), contient deux faiblesses supplémentaires. La sélection des versions selon le seul critère de la préférence personnelle³³⁸ semble quelque peu aléatoire. Leur méthode de traduction ne donnant pas d'élément de sélection, les traducteurs avaient des critères de choix qui étaient subjectifs. Nous constatons que leur préférence se portait sur la Bible de référence de leur communauté religieuse. Enfin, l'ordre (version formelle + version fonctionnelle) selon lequel ils ont utilisé ces versions à l'étape de l'analyse du sens (Chapitre 4 *phase A étape 4*) est probablement une cause supplémentaire d'incompréhension.

³³⁵ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 187. « ÉCRIRE LA TRADUCTION. Il faudra rédiger la traduction plusieurs fois en considérant différents moyens d'exprimer le sens. Laisser beaucoup d'espace pour des révisions et des changements futurs. Puis vérifier que la traduction est fidèle au texte original. »

³³⁶ A titre d'exemple ils ont traduit les Évangiles. Se référer au *Nouveau Testament* nawdm. p. 8-275.

³³⁷ Cet exemple provient d'une séance de travail effectuée le 28 août 2007.

³³⁸ Les traducteurs avaient tendance à préférer la version que leur église utilisait pour ses lectures liturgiques.

2.3 Acquisition des informations extralinguistiques

A la fin de l'étape 2 de la phase A (voir Chapitre 4), nous pensions que les traducteurs avaient acquis une solide connaissance du contexte extralinguistique. Néanmoins, certaines erreurs relevées par les évaluateurs de la traduction de la *Lettre aux Galates* ont contredit cette présupposition. La première est un contresens sur l'identité des destinataires, la deuxième affecte le type de relation que l'auteur a établi avec ces derniers. Dans ces deux exemples, les traducteurs n'ont pas tenu compte de leurs connaissances extralinguistiques pour interpréter les informations situationnelles et communicationnelles auxquelles l'auteur faisait référence.

2.4 Analyse des macro-actes du texte

L'évaluation de la *Lettre aux Galates* a révélé que la principale faiblesse de cette traduction est de n'avoir pas restitué le raisonnement argumentatif de l'auteur, faute d'avoir identifié les macro-actes du texte : sa visée, les genres littéraires, la progression thématique et l'énonciation. Il est probable que l'analyse du plan selon la méthode Barnwell (1990) pour repérer les macro-actes du discours à traduire comporte certaines faiblesses méthodologiques. En effet, les questions de compréhension posées aux évaluateurs (voir [1.1 Communication épistolaire](#) et [1.2 Raisonnement argumentatif](#)) ont montré qu'ils comprenaient que cette lettre était une sorte de narration autobiographique que l'auteur avait adressée à deux groupes de destinataires. Ces réponses insatisfaisantes ont mis en évidence la difficulté des traducteurs à transposer les macro-actes composant la *Lettre aux Galates*. Il est possible que la cause provienne de la technique qu'ils ont utilisée : trouver la progression logique des idées à partir des titres des versions insérés dans les versions françaises.

2.5 Titres porteurs de la progression logique des idées

Les traducteurs ont fait une analyse comparative des titres et des sous-titres proposés par les versions françaises afin d'élaborer un fil conducteur utile à la rédaction des titres en nawdm ainsi qu'au maintien de la cohérence des idées au cours de la traduction des différentes unités compositionnelles. L'exemple de plan ci-dessous illustre cette difficulté. Les plans que ce traducteur a consultés sont présentés dans le chapitre 2 (*Texte à traduire : la Lettre aux Galates*).

22. Plan de la Lettre aux Galates élaboré par un traducteur nawda

| | | |
|------------|-----------------|--|
| Chapitre 1 | Introduction | Salutations |
| | Première partie | Paul dit qu'il n'existe pas deux types de bonne parole |
| | Deuxième partie | Paul interprète qu'il est choisi comme serviteur |

| | | |
|--------------|------------------|---|
| Chapitre 2 | | Paul dit aux membres de Galates ce qui s'est passé entre lui et les apôtres à Jérusalem |
| | | Paul fait un reproche à Céphas à Antioche en Syrie |
| | | La foi sauve les Juifs et les non Juifs |
| Chapitre 3.1 | | La loi et la foi |
| | Troisième partie | Abraham, l'homme de la foi |
| | | La promesse et la loi |
| | | Paul dit de respecter la loi |
| Chapitre 4.1 | | Tu n'es plus esclave, tu es de la maison |
| | | Si les Galates ne sont pas prudents, ils vont redevenir esclaves de la loi |
| | | Deux alliances : Agar et Sarah |
| Chapitre 5 | | Christ nous a sortis de la prison |
| Chapitre 6 | | On récolte ce que l'on a semé |
| | Conclusion | Salutations |

Cet exemple illustre la difficulté du traducteur pour restituer le raisonnement logique de l'auteur. Une lecture suivie des titres met en évidence qu'il a traduit une liste d'idées sans établir de liens entre elles. L'un annonce un fait anecdotique (« *Paul fait un reproche à Céphas à Antioche en Syrie* ») tandis qu'un autre résume un des points de vue de l'auteur (« *Paul dit qu'il n'existe pas deux types de bonnes paroles* »). Un autre encore a la forme d'une sentence (« *On récolte ce qu'on a semé* ») et un dernier est énigmatique (« *La foi sauve les Juifs et les non Juifs* »). Bien qu'élaboré à l'aide des titres des versions françaises, ce plan ne reproduit pas l'une des propositions de plan (Chapitre 2), ni une quelconque cohérence argumentative sous-jacente à la *Lettre aux Galates*.

2.6 Analyse d'une *unité compositionnelle* à traduire

Étant donné que la principale difficulté de cette équipe de traducteurs a été de comprendre le discours argumentatif de l'auteur, il est probable que la technique que propose la méthode Barnwell (1990), et qu'ils utilisent telle quelle pour analyser le sens³³⁹, ne soit pas appropriée à leur besoin. En effet, dégager le sens d'une *unité compositionnelle* par une analyse comparative d'une version française formelle avec une version fonctionnelle³⁴⁰ ne semble pas les aider à interpréter correctement le vouloir dire de l'auteur. Plusieurs points présentent des faiblesses :

- L'identification du thème principal. Usuellement, ils se sont inspirés du titre de l'*unité compositionnelle* pour identifier le thème principal³⁴¹. Mais il semble qu'ils aient

³³⁹ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 186.

³⁴⁰ *Ibid.*

³⁴¹ *Ibid.*

rencontré certaines difficultés pour les versions proposant des titres ayant une signification distincte.

- La transformation de la voix passive à la voix active.
- Les segmentations de phrases longues. L'évaluation a montré que leur effort de découpage faisait violence à une reformulation naturelle des idées en nawdm.
- Les questions de rhétorique. Conformément à la méthode Barnwell (1990) les traducteurs ont fait une recherche linguistique sur l'utilisation des questions de rhétorique en nawdm. Ils ont aussi fait une analyse spécifique du sens et de la fonction de chaque question à traduire. Cependant, au regard des réponses insatisfaisantes des évaluateurs, il est à supposer qu'ils ont eu des difficultés pour en transférer le sens.

2.7 Corrections des ébauches de traduction et configuration de l'équipe

La manière de corriger les ébauches de traduction nous semble présenter des faiblesses en lien avec la structuration de l'équipe nawda. D'une part, les tests possibles que la méthode Barnwell (1990) propose pour vérifier le degré d'exactitude, la clarté et le naturel d'une traduction ont pour but d'aider le traducteur à faire une triple correction de son texte. D'autre part, selon la configuration de cette équipe, l'élément central était le texte à traduire : chaque acteur intervenait consécutivement selon sa place dans le processus de la traduction. Et le traducteur se sentait responsable de la qualité de la traduction finale, bien qu'elle ait été soumise à l'ensemble des intervenants et approuvée par eux avant sa publication.

Nous avons constaté que les traducteurs, qui auraient dû se sentir les plus valorisés du fait de leur rôle important, ont vécu une situation de crise. Les diverses étapes de corrections les ont stressés, sensation doublée d'une profonde insatisfaction au vu des multiples corrections auxquelles leur travail était soumis. Ils étaient d'avis que tenir compte des diverses remarques ne les aidait pas à améliorer efficacement leurs traductions. L'étape qui a présenté le plus de difficultés fut celle des évaluateurs. Estimant que les tests proposés par la méthode Barnwell (1990) étaient insatisfaisants, les traducteurs l'ont progressivement abandonnée. Chacun l'a remplacée par les corrections de ses collègues traducteurs.

Cette structuration d'équipe comportait donc des faiblesses qui occasionnaient des tensions relationnelles entre les différents intervenants.

3 CONCLUSION

Évaluer la traduction de la *Lettre aux Galates* et observer l'application de la méthode Barnwell (1990) par cette équipe nous a permis de constater une série de difficultés de traduction qui relèvent principalement du domaine de l'organisation textuelle et de l'énonciation :

- Le transfert de la macrostructure :
 - Les genres épistolaires et argumentatifs ne sont pas repérés. Les évaluateurs ont identifié un genre narratif. Ils n'ont pas perçu la dimension argumentative du discours de l'auteur.
 - Aucune des possibles visées de l'auteur n'a été clairement transférée. Selon la majorité des évaluateurs, l'auteur narrait des faits.
 - L'identification du/des thème(s) principal(-aux). Les évaluateurs repéraient seulement les sous-parties du discours. Cette difficulté a été occasionnée par leur difficulté à identifier au moins l'une des visées de l'auteur.
- Le discours argumentatif n'est pas reformulé. Les évaluateurs n'ayant pas repéré les composantes qui constituent la cohérence du raisonnement de l'auteur. La prémisse n'étant pas trouvée, ils n'ont pas identifié les *thèses*, les arguments et leurs exemples.
- L'intention didactique de l'auteur est occultée. Les évaluateurs n'ayant pas identifié les composantes de l'argumentation, il leur a été impossible de comprendre l'intention de cet auteur qui se veut pédagogue dans sa démarche pour résoudre une situation difficile.
- La situation épistolaire n'est pas reformulée. Les évaluateurs en ont fait une fausse interprétation à cause d'une simple erreur d'introduction des destinataires. Le traducteur a choisi d'imiter la majorité des versions françaises. Il a introduit les destinataires à la troisième personne du pluriel, non à la deuxième personne. Les évaluateurs ont compris que l'auteur s'adressait à deux destinataires distincts qu'il informait un interlocuteur implicite du contenu de la lettre qu'il écrivait aux Galates.
- Des erreurs de traduction portent sur l'ordre des constituants syntaxiques, l'ordre logique des informations et sur les propositions relatives. Ce sont des cas où toutes les informations sont traduites mais elles ne sont pas organisées dans un ordre logique qui soit naturel en français. Ce genre de fautes provient certainement d'interférences qui se produisent entre les langues de travail.

Ces erreurs énumérées sont pour la plupart dues à une utilisation inappropriée de la méthode Barnwell (1990) :

- L'utilisation de la forme écrite de la paire de langues.
- La gestion du texte de départ. La manière dont les traducteurs utilisent les différentes versions françaises semble occasionner des difficultés d'interprétation.
- L'acquisition des informations extralinguistiques. Elle ne favorise pas une réutilisation appropriée lorsque ces informations sont implicitement présentes dans un extrait à traduire et en conditionnent le sens.
- L'analyse du plan à l'aide des titres proposés par les versions françaises. Cette manière de procéder pour comprendre le raisonnement argumentatif de l'auteur ne semble pas faciliter le repérage des macro-actes de langage qui constituent l'ossature du discours paulinien.
- L'analyse comparative d'une version française formelle avec des versions fonctionnelles pour interpréter avec exactitude le sens contenu dans une *unité compositionnelle*³⁴² ne semble pas productive.

Un ensemble de faiblesses étant identifié, un diagnostic de leurs causes restait à faire.

³⁴² Pour une définition de ce terme, voir la note de bas de page n° 299.

CHAPITRE 6 - DIAGNOSTIC SUR LES RAISONS DES FAIBLESSES

L'évaluation de la traduction nawdm de la *Lettre aux Galates* en 2005 a mis en lumière un certain nombre de difficultés (Chapitre 5) que nous supposons provenir de l'utilisation de la méthode Barnwell (1990) dans ce contexte précis de traduction. Sept d'entre elles retiennent notre attention. Elles concernent l'utilisation écrite de la paire de langues, l'acquisition des informations extralinguistiques, l'analyse du plan, l'analyse d'une *unité compositionnelle*, la traduction à partir d'une source seconde, la configuration de l'équipe et la formation des traducteurs.

L'objet de ce chapitre est de diagnostiquer les faiblesses constatées afin de proposer une explication. Les résultats de cet examen serviront de base pour explorer les pistes de solutions dans la section III.

1 TRADUIRE À PARTIR DE L'ÉCRIT

Inspirée de la méthode Barnwell (1990), l'équipe nawda a fait le choix d'utiliser ses langues de travail sous leur forme écrite. Cette décision a occasionné des difficultés tant à la phase A (« dégager le sens ») qu'à la phase B (« Reformulation ») du processus de traduction (Chapitre 5).

Notre réflexion sur le maniement à l'écrit de la paire de langues par des traducteurs issus d'une société à tradition orale est étayée par les travaux de Fayol et Gaonac'h (2003). Ils mentionnent trois difficultés au processus de compréhension en cours de lecture qui correspondent aux erreurs contenues dans la traduction de la *Lettre aux Galates* (Chapitre 5, évaluations) :

- Le traitement de l'information de surface du texte. Si l'*Effort Attentionnel* est trop important, ce traitement se réalise alors au détriment de l'intégration de chaque nouvelle information lue, car elle ne s'insère pas (ou peu) à la représentation mentale en cours d'élaboration. L'évaluation de la *Lettre aux Galates* montre en effet que le traducteur nawda a limité sa compréhension « [...] à l'élaboration « d'îlots de compréhension » juxtaposés, sans vision d'ensemble de la signification globale du texte [...] »³⁴³.
- Le contenu de la représentation mentale en cours d'élaboration. Étant donné qu'elle conditionne le traitement des informations en cours de lecture, si le lecteur ne réussit

³⁴³ Michel FAYOL et Daniel GAONAC'H. *Aider les élèves à comprendre*. p. 7-8.

pas à construire une représentation cohérente de la macrostructure du texte, l'interprétation peut s'en trouver faussée.

- Le manque d'attention accordé aux liens logiques à établir entre les informations. Dans le cas des traducteurs nawdba, ce risque potentiel peut être amplifié par la consultation de la version française formelle.

Les deux points à examiner sont donc la lecture et la rédaction.

1.1 Lecture

La lecture est une activité qui met en œuvre un ensemble de cinq domaines : neurophysiologique, cognitif, affectif, argumentatif et symbolique (Thérien³⁴⁴ : 1990 ; Jouve, 1993 : 9). Ce processus réunit les points de vue de la théorie du *lecteur implicite* de Iser (1976) et du modèle du lecteur selon Eco (Lector in fabula : 1979) : le lecteur a une part active dans l'interprétation du texte. Les travaux en compréhension de texte mettent aussi l'accent sur la fonction de la lecture en cognition. Ils établissent un lien entre le niveau de compréhension du texte lu et le degré de construction d'une représentation mentale, cohérente et unifiée, de la situation évoquée par le texte (de Beaugrande : 1981 ; van Dijk et Kintsch : 1983).

En traduction, une bonne compréhension de la forme écrite de la langue de départ est essentielle (Gile, 2005 : 13 ; Barnwell : 1990). Selon Plassard (2007) le traducteur est un lecteur expert. Cette auteure démontre la fonction fondamentale de la lecture en tant que stratégie métacognitive. Non seulement celle-ci intervient à différentes étapes de l'opération de traduction, mais elle conditionne également la compréhension et donc l'interprétation du texte. Les traducteurs nawdba sont-ils des lecteurs experts ?

1.1.1 Lecture en français

Afin de vérifier si leur vitesse de lecture constituait une difficulté, nous avons chronométré la *lecture découverte* d'un texte à traduire (Phase A, étape 1, de la méthode Barnwell). A titre d'exemple, selon les traducteurs, leur vitesse moyenne de lecture de la *lettre à Philémon* dans la version (SEM) était de 5 min 03 s à 6 min. Ce texte comprenant 573 mots, leur vitesse moyenne de lecture se situait donc entre 99 et 114 mots par minute.

³⁴⁴ Une observation générale est à faire au sujet de la gestion des versions françaises. La technique d'utilisation des traductions françaises est à affiner. En effet, si le traducteur ne connaît pas la langue du texte original, il n'est cependant pas seul face à ce texte, il est au contraire précédé d'un nombre considérable de traductions en langue française. La question est de savoir comment utiliser ces outils pour bénéficier de leurs qualités sans assimiler leurs défauts.

Selon le classement de Gérard Bénéjean, cette moyenne est inférieure aux normes de lecture qui définissent un lecteur expert³⁴⁵ :

1. Classement de Gérard Bénéjean

| Classement | Nombre de mots par minute | Vitesse de lecture et niveau d'étude correspondant |
|----------------|---------------------------|--|
| lecteur lent | 110 à 150 | niveau scolaire primaire |
| lecteur moyen | 200 à 250 | niveau scolaire secondaire |
| bon lecteur | 400 | niveau d'étude supérieur |
| lecteur rapide | 1000 | niveau d'un lecteur expert en lecture rapide |

Même si la *Lettre à Philémon* est la plus simple et la plus courte des lettres pauliniennes, elle reste un texte difficile car le lecteur cherche à comprendre le message à travers une culture étrangère. Nous avons fait l'expérience d'enregistrer la lecture d'un conte d'Alou, « Adja l'araignée ». La durée de la lecture est de 9 min 03 s pour ce texte d'environ 914 mots. La durée de la lecture était donc équivalente à celle d'un texte plus difficile.

Au regard des travaux de Fayol et Gaonac'h (2003), le chronométrage du temps de lecture des traducteurs nawdba confirme l'idée que la lecture occasionne des difficultés d'interprétation, leur attention étant concentrée sur l'effort de lecture, non sur la compréhension du texte. Deux explications se trouvent dans leur situation de diglossie. La première concerne leur apprentissage de la lecture en milieu scolaire. Il a été effectué en français, langue insuffisamment maîtrisée et, par conséquent, le procédé de répétition de lecture a favorisé la mise en place d'automatismes de mémorisation de la forme linguistique du texte au lieu de la construction cohérente d'une représentation mentale de la macrostructure du discours. Une telle stratégie caractérise le lecteur faible car elle ne développe pas l'habileté à produire des inférences, automatiques et contrôlées, en cours de lecture (Oakhill : 2007). La deuxième concerne leurs stratégies métacognitives usuelles en communication verbale. Vivant dans une société fondée sur l'oralité, ils ont développé l'écoute et non la lecture. Il en résulte « *un constat tout empirique, celui d'une incapacité à traduire faute d'avoir su lire [...]* »³⁴⁶.

Nombre d'expérimentations en psychologie cognitive concluent que les lecteurs faibles présentent des déficiences en compréhension de texte qu'ils n'ont pas à l'oral. Cette insuffisance provient de difficultés de traitement de la forme linguistique du texte :

« *Les difficultés de compréhension ne tiennent donc pas à des problèmes relatifs à l'activité de compréhension [...] comme capacité générale. Elles sont vraisemblablement consécutives aux difficultés des traitements psycholinguistiques*

³⁴⁵ Freddie PLASSARD. *Lire pour traduire*. p. 70-73. Elle décrit les caractéristiques essentielles d'un lecteur expert en traduction.

³⁴⁶ Freddie PLASSARD. *Op. cit.* p. 13.

de reconnaissance des mots et/ou de traitement syntaxique, ce qui correspond à ce qu'on dénomme parfois les activités de « bas niveau ». En effet ces mêmes activités étant automatisées à l'oral, leur mobilisation n'affecte pas alors la compréhension. Ces résultats montrent donc clairement la nécessité de disposer d'évaluations parallèles portant sur la compréhension de texte à l'oral et à l'écrit, [...] ³⁴⁷. »

Ainsi, la question du degré de compétence de lecture en français se pose pour le traducteur nawda car son degré de compréhension, et donc d'interprétation, en dépend.

1.1.2 Lecture en nawdm

La lecture du texte traduit est aussi une étape considérée comme difficile pour plusieurs raisons. Le traducteur n'étant pas un expert en lecture en langue nawdm, lire son propre texte ou le texte d'un collègue traducteur monopolise toute son attention. De plus, un mauvais choix orthographique, une absence ou une erreur de marque tonale faussent le sens du texte. Les traducteurs ont donc cherché à résoudre le problème orthographique et à faire des hypothèses de sens. Ces difficultés de lecture détournent leurs *Efforts Attentionnels*³⁴⁸ des corrections, des vérifications de l'exactitude des informations ou encore de l'amélioration du naturel de la traduction. Dans le cas précis de la lecture d'une lettre paulinienne écrite par un collègue, les efforts de déchiffrement monopolisant leur concentration, ils affaiblissent leur capacité à élaborer une représentation mentale cohérente et unifiée de la situation évoquée par le texte.

1.2 Rédaction

Les compétences rédactionnelles déterminent la qualité d'un texte traduit (Gile, 2005 : 56). A ce point, la cause des difficultés des traducteurs nawdba réside dans le fait qu'ils manient une langue qui occupe la fonction sociale quaternaire pratiquée en contexte d'oralité. Ils ne disposent donc d'aucune référence littéraire leur permettant de s'inspirer d'un style d'écriture pour parfaire le leur. Ils n'ont recours ni à un ouvrage de grammaire ni aux dictionnaires³⁴⁹. Ainsi le dysfonctionnement de la phase de *Reformulation* est dû à leur impossibilité d'acquérir les compétences d'expert en rédaction. En effet, l'analyse de la rédaction révèle une difficile reformulation écrite en langue nawdm : lenteur d'écriture, hésitations quant à l'orthographe des mots, oubli de tons qui rend la relecture hésitante. Écrire en langue nawdm n'étant pas usuel, ces traducteurs limitent cette pratique à l'activité de traduction. Il est donc déductible que les automatismes nécessaires à la pratique de

³⁴⁷ Michel FAYOL et Daniel GAONAC'H. *Op. cit.* p. 57.

³⁴⁸ C'est l'utilisation et la coordination de plusieurs ressources attentionnelles en cours d'interprétation ou de traduction. Cette terminologie est issue des Modèles d'Efforts de Daniel GILE (1985b, 1988 – 2009).

³⁴⁹ Une esquisse du nawdm et un *dictionnaire nawdm-français* ont été publiés en novembre 2013.

l'écriture leur fassent défaut. Plus précisément, la rédaction est supposée plus difficile sur les plans de la grammaire, de l'orthographe et du lexique.

1.2.1 Difficultés grammaticales

L'attribution de fonctions complémentaires entre le français et le nawdm (écriture et oralité) influence la manière dont ces traducteurs les utilisent. Ayant une connaissance naturelle de la grammaire en nawdm et un savoir scolaire de la grammaire française, ils ont eu la démarche de prendre celle-ci comme référence pour réfléchir au système linguistique de leur langue maternelle. Or, ces deux langues ont peu d'isomorphismes étant donné qu'elles appartiennent à des familles linguistiques distinctes. En effet, la langue d'éducation formelle, le français, est de souche indo-européenne tandis que le nawdm appartient au groupe Niger-Congo (Bendor-Samuel, 1989).

Exemple : Temps et aspects en nawdm et en français

Les distinctions de temps et d'aspect sont exprimables en nawdm et en français. Cependant, le système verbal du français étant basé sur le temps, il exprime l'aspect par des périphrases (1). Le système verbal nawdm, basé sur l'aspect, possède des morphèmes grammaticaux aspectuels (2). A l'inverse, cette langue marque le temps par des particules ou des constructions avec auxiliaires (3). Le français possède des morphèmes grammaticaux de temps (4).

| Français | Nawdm |
|---------------------------|---|
| (1) Je commence à manger. | (2) Mà <u>ju</u> ln. <i>Je manger-aspect incomplétif</i> Je mange. |
| (4) Je mangerai. | (3) Mà <u>kee</u> mà de. <i>Je auxiliaire du futur je manger-aoriste</i> Je mangerai. |

Le traducteur nawda a tendance à insérer dans ses traductions des périphrases ou à ajouter des particules temporelles là où elles ne sont pas nécessaires. D'autres cas d'erreurs portent sur la traduction des connecteurs logiques.

L'attribution de fonctions complémentaires entre le français et le nawdm peut expliquer les interférences linguistiques à la phase du transfert du sens. En effet, cette difficulté est présente même dans des cas où le traducteur a construit une représentation mentale juste et cohérente du texte à traduire.

1.2.2 Difficultés orthographiques

Dans le cas précis du nawdm, la stabilisation de l'orthographe est en cours : elle dépend du facteur temps pour acquérir le statut d'orthographe normative. Or, l'activité du traducteur ne s'inscrit pas dans la durée. Il est indispensable pour lui de maîtriser au préalable l'orthographe qui lui a été enseignée. Plusieurs tests ont validé son assimilation des connaissances. Cependant, dans la pratique, il a des difficultés orthographiques, sans doute parce qu'il limite l'utilisation écrite de cette langue à son activité de traduction et à la rédaction de quelques articles. Il est prévisible que cela soit insuffisant à l'acquisition des automatismes relatifs aux pratiques de l'écrit. C'est sur la base de sa formation à l'orthographe nawdm qu'il décide seul de la probable orthographe de tous les mots qu'il rencontre, des marques du système tonal (1), des marques aspectuelles, de la ponctuation, etc.

Exemple (1) : Écriture du système tonal

L'une des fonctions du ton est grammaticale : dans certains contextes, sa représentation graphique est indispensable pour la compréhension de l'écrit. Par exemple, un ton bas écrit sur un pronom sujet en début de phrase peut être une marque du mode indicatif. À l'inverse, un ton haut marque le subjonctif. Le ton bas est représenté par un accent grave et le ton haut par un accent aigu. Les erreurs les plus fréquentes sont les inversions tonales et l'oubli du marquage de certains tons. Or, dans certains cas, une inversion aussi bien qu'un oubli rendent la compréhension d'un texte difficile.

1.2.3 Difficultés lexicales

L'absence de dictionnaire présentait deux difficultés pour les traducteurs. Ils étaient non seulement dans l'obligation de décider eux-mêmes de l'orthographe d'un terme mais n'avaient, en cas d'hésitation, aucun document auquel se référer pour la correspondance des mots d'une langue à l'autre. Enfin, face à un doute concernant la signification d'un terme, leur seul recours était de se référer à un tiers.

Les différents problèmes dus à la récente mise par écrit de cette langue énumérés, il est déductible qu'au plan cognitif les traducteurs aient centré leurs *Efforts Attentionnels* sur l'écriture. Il en a résulté une possible surcharge en mémoire à court terme et l'accès au sens s'en est trouvé réduit. Une ultime conséquence pour le traducteur est la rétention de ses propres fautes.

1.3 Interférences entre les langues de travail

Le risque d'interférences³⁵⁰ entre les langues de travail est usuel en traduction. Les traducteurs nawdba restent toutefois un cas particulier à cause de leurs modes d'acquisition des langues, naturelle pour le nawdm et scolaire pour le français :

- Ils associent l'écrit à leur langue d'étude et l'expression orale à leur langue première. Ils rattachent leur activité de traduction à leur langue d'érudition (le français). Ce préjugé explique certaines interférences du français en nawdm.
- Leur degré de compréhension de la langue française correspond à leur niveau d'étude ainsi qu'aux secteurs d'utilisation de cette langue : les communications administratives et les informations journalistiques audiovisuelles. Il est probable qu'un traducteur travaillant à partir d'une version d'un niveau de langue supérieur au sien produise une traduction qui calque la surface linguistique du texte source.

Ainsi, les principaux risques d'interférences entre le français et le nawdm proviennent de leur configuration interlinguale diglossique ainsi que du contexte d'oralité. Ces traducteurs semblent avoir naturellement intégré ce point de vue car ils ont tendance à reproduire en nawdm des tournures de la langue française (1).

Exemple (1) *Lettre aux Galates* 4.21

(TOB) Dites-moi, vous qui voulez être soumis à la loi, n'entendez-vous pas ce que dit cette loi ?

(Nawdm) Biir-n-ma, nen bo na n̄ valgm bafilb nen, ɿ n̄ kpaa fūm bn bɔfɔɔ tiin ?

Dites-moi, vous qui voulez obéir à la loi, ne comprenez-vous pas ce qu'elle vous enseigne ?

Dans cet extrait la traduction en nawdm contient deux formes d'influence de la langue française. Premièrement elle suit l'ordre des informations des versions françaises « Biir-n-ma, nen bo na n̄ valgm bafilb nen » (Dites-moi, vous qui voulez obéir à la loi). Or, c'est l'ordre inverse de ces informations qui est naturel : « *Nen bo na n̄ valgm bafilb nen, biir-n ma* » (vous qui voulez obéir à la loi, dites-moi). Deuxièmement, influencée par le temps présent du verbe entendre (« entendez-vous »), elle le traduit par l'aspect incomplétif en nawdm « n̄ kpaa fūm ». Le sens est « vous n'êtes pas entré dans le processus de comprendre ». C'est un aspect complétif qui serait approprié.

Au terme du diagnostic des difficultés occasionnées par l'utilisation écrite des langues de travail, une question se pose : existe-il dans cette culture une manière de traduire qui tienne compte du rapport que le traducteur entretient naturellement avec sa paire de langues ?

³⁵⁰ Valéry KOSSOV. « L'interférence dans la traduction spécialisée : obstacle à franchir ou bouée de secours ? ». In *Essais sur le discours de l'Europe éclatée*. p. 95-109.

2 ACQUISITION DES INFORMATIONS EXTRALINGUISTIQUES

Le constat étant établi que le traducteur nawda utilisait peu ses connaissances extralinguistiques pour interpréter la *Lettre aux Galates* (chapitre 5), il a été essentiel d'en identifier les causes³⁵¹, car la compréhension de cette correspondance épistolaire repose sur la connaissance de son contexte référentiel. Il est probable que cette faiblesse soit occasionnée par trois facteurs : l'univers référentiel du texte, la quantité et la logique selon laquelle les informations contextuelles sont présentées ainsi que l'ordre des étapes proposé par la méthode Barnwell (1990).

- L'univers référentiel : le traducteur établit-il automatiquement des inférences entre la *Lettre aux Galates* et le contexte extralinguistique paulinien ou entre la *Lettre aux Galates* et son propre contexte situationnel nawda ? Il est possible que, vivant dans une société à tradition orale, il ait tendance à générer automatiquement des inférences à partir de son seul contexte immédiat. La question est : quelle peut bien être la technique qui aiderait ce type de traducteur à acquérir de solides connaissances extralinguistiques afin de produire des inférences cognitives essentielles à une juste interprétation du texte à traduire ?
- La logique selon laquelle les ouvrages exégétiques présentent le contexte socioculturel rend leur consultation difficile et demande la gestion d'un volume important d'informations répétitives. En effet, la consultation de divers documents exégétiques semble privilégier la quantité d'informations au détriment de leur qualité. Cela pourrait gêner le processus de leur activation cognitive en cours de lecture. Ce processus est contraint par des critères de qualité et de congruence entre les informations. Quelle technique permettrait aux traducteurs d'acquérir les connaissances de base extralinguistiques et en favoriserait l'activation au cours de la lecture du texte ? Quels pourraient être les documents exégétiques à sélectionner ?
- L'ordre des étapes 1 (lecture découverte) et 2 (acquisition des connaissances extralinguistiques) de la phase A de la méthode Barnwell (1990) ne leur permet pas de découvrir le texte en ayant les connaissances de base qui sont essentielles à une juste interprétation des informations³⁵². Nous avons éliminé cette difficulté par une simple inversion de l'ordre des étapes 1 et 2.

³⁵¹ Daniel GILE. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. p. 104.

³⁵² C'est la connaissance du contexte extralinguistique qui conditionne une juste interprétation des informations selon Jean-François LE NY. *Comment l'esprit produit du sens*.

3 ANALYSE DU PLAN

La recherche du plan est utile à la compréhension de la cohérence thématique du texte. Découvrir celle-ci à partir de l'analyse des titres, sous-titres et de l'identification du genre littéraire ne nous a pas semblé être la démarche la plus productive à l'analyse de la logique argumentative de l'auteur des lettres pauliniennes.

3.1 Titres et sous-titres

Bien qu'exercés à la pratique de l'analyse comparative des titres et sous-titre des versions françaises pour trouver le plan d'un texte, les traducteurs nawdba n'ont pas réussi à construire un plan qui mette en évidence la macrostructure de la *Lettre aux Galates*. L'utilisation de cette technique les a exposés à plusieurs faiblesses telles que procéder à une analyse comparative sans tenir compte des lectures interprétatives sous-jacentes dans les versions françaises, fonder l'analyse de la cohérence thématique sur des ajouts de traducteurs et non sur le texte lui-même ou encore occulter certaines informations communicationnelles.

Cette technique soulève plusieurs questionnements. Le traducteur ne se complique-t-il pas la tâche en recherchant le plan par des titres ajoutés plutôt que par une analyse du texte ? N'est-il pas tenté de faire une lecture fragmentée et interne à chaque *unité compositionnelle* ? La remise en question de l'efficacité de cette technique porte la réflexion sur le type d'analyse qui aiderait le traducteur à trouver la macrostructure du texte à traduire.

3.2 Genre de discours

Au chapitre 2, nous avons expliqué que la *Lettre aux Galates* est une correspondance épistolaire qui résiste à une lecture interprétative unanime des exégètes, et donc à sa traduction. Nous en rappelons seulement les principales raisons. Tout d'abord, l'auteur a construit son discours à travers l'articulation complexe de deux genres de discours : épistolaire et argumentatif. Ensuite, les codifications du protocole de lecture diffèrent d'une langue à l'autre. Enfin, le défi supplémentaire que présente le protocole de la *Lettre aux Galates* est d'émaner d'une culture antique. Cette triple difficulté transparait à travers les diverses visées illocutoires que les lectures interprétatives attribuent à l'auteur. Elles se répercutent ensuite sur les propositions divergentes de plans que les versions françaises et les commentaires exégétiques proposent. Cet état de fait a occasionné une confusion pour les traducteurs nawdba. Certaines erreurs proviennent de leur incompréhension des

informations liées au raisonnement de l'auteur, fautes par la suite difficilement rectifiables aux étapes de correction du texte traduit³⁵³.

4 ANALYSE D'UNE UNITÉ COMPOSITIONNELLE

La recherche du sens par l'analyse comparative³⁵⁴ d'une version française formelle avec deux versions fonctionnelles semble inappropriée pour un texte argumentatif. L'explication possible aux erreurs décelées par l'évaluation de la *Lettre aux Galates* réside dans le fait que les traducteurs ont eu des difficultés à établir des liens entre les différentes étapes du raisonnement paulinien. D'une part, traduire un long discours argumentatif en prenant comme texte de référence une version formelle ne peut pas favoriser la compréhension des articulations logiques entre les idées. D'autre part, comparer des versions qui ont suivi différentes propositions de l'organisation textuelle d'un même discours complexifie les résultats.

En complément de ce diagnostic général, trois points de l'analyse comparative nous semblent être des sources de difficulté :

- Le transfert linéaire du texte. L'ordre linéaire de la traduction des unités compositionnelles est une difficulté pressentie pour un long discours argumentatif : l'effort de traduction ne porte pas sur les ressemblances et les différences entre les portions du texte ayant une même fonction discursive.
- L'opération de transformation de la voix passive en voix active favorise une traduction formelle car elle occasionne des difficultés de choix de particules ou de locutions de transition et d'articulations entre les propositions. Si les connecteurs

³⁵³ Nous précisons que certains traducteurs de la Bible sont d'avis que l'apôtre Paul n'a pas élaboré un plan de lettre mais qu'il a seulement dicté sa correspondance épistolaire en suivant le fil de sa pensée. Même si cette possibilité est envisageable, sa pensée était structurée par son double bagage culturel hébraïque et hellénistique. Nous partageons cependant l'avis de Rastoin (2003). S'appuyant sur les recherches de Kern, il a fait une étude sur les niveaux de formation de l'apôtre Paul. Sur la base des quatre niveaux de formation dans l'Antiquité, il le situe au niveau 3 : *Formation 'supérieure' grecque et Formation 'supérieure' pharisienne*. p. 26-27 : « Selon moi, Paul se situe ici au niveau 3, c'est-à-dire qu'il ne connaît pas seulement les figures littéraires et stylistiques apprises par un Grec cultivé mais aussi la formation supérieure des éléments fondamentaux de la rhétorique (avec son indéniable insistance sur le registre judiciaire) comme de la diatribe populaire. Il se fait fort d'emprunter à tous les genres, à tous les styles (du populaire au recherché), de la diatribe cynique à l'homilétique juive hellénistique. Il ne veut suivre aucun modèle et ne prétend pas être jugé sur sa faculté de composer de 'beaux discours' conformes aux canons du temps. Il ne veut pas faire du 'beau style' ou faire admirer la perfection de son grec. Ceci ne signifie pas qu'il en soit incapable, comme en témoignent certains sommets littéraires, reconnus même par des hellénisants, tels Rm 8 ou 1 Co 13. Il entend volontairement s'en distancer pour bien montrer qu'il n'est pas 'du monde', mais cela ne l'empêche pas d'user de tous les moyens en sa possession pour convaincre. En bref, on pourrait peut-être le qualifier d'opportuniste inspiré ou d'éclectique génial. Je pense surtout que cet homme intelligent a voulu mettre toutes les ressources de sa double culture au service de ses convictions les plus profondes, qui lui imposaient un certain style. »

³⁵⁴ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 186.

logiques sont absents ou placés aux mauvais endroits, il en résultera une déformation du sens.

- La segmentation de phrases longues en phrases brèves force les traducteurs à concentrer leur attention sur les informations détaillées. Il est probable qu'ils perdent de vue la cohérence de la macrostructure du texte.

5 TRADUIRE À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE

Traduire à partir d'une autre traduction est certes usité. Accéder au sens original par une analyse comparative de plusieurs approches de traductions d'un même texte (formelle et fonctionnelle) est plus inhabituel. Les traducteurs nawdba étaient au départ convaincus de l'efficacité de cette technique du fait de la qualité des traductions qu'ils avaient effectuées de textes narratifs³⁵⁵. Cependant, l'évaluation de la *Lettre aux Galates* a révélé leur tendance à interpréter les trois formes linguistiques d'un même énoncé comme étant des idées différentes (Chapitre 5). Cette technique favoriserait-elle efficacement l'accès au sens du texte original ? La difficulté rencontrée proviendrait-elle de l'utilisation de différentes formes de versions françaises ? Quatre causes possibles de dysfonctionnements sont à examiner :

- L'utilisation de plusieurs versions. La consultation de plusieurs formes d'un même énoncé favoriserait-elle la compréhension ?
- Les diverses lectures interprétatives des versions françaises. Le traducteur nawdba est confronté à différentes organisations textuelles, différentes expressions de la cohérence thématique et de la progression argumentative (Chapitre 3). Il fait donc face à une opacité de nature argumentative qui gêne sa compréhension.
- Les traducteurs nawdba sont obligés d'opérer dans les limites des champs d'action imposées par les traducteurs des versions françaises. Cette contrainte soulève un point dont tient compte l'IDRC : la nécessité pour chaque traducteur d'interpréter lui-même le texte de départ (Gile, 1989 : 84).
- La qualité des versions françaises est à examiner pour deux raisons :
 - o Les approches formelle et fonctionnelle de ces traductions font que leur qualité d'expression n'est pas équivalente. Cette configuration porte sur la manière d'utiliser ces versions et sur leur ordre de consultation. Le traducteur

³⁵⁵ Ils ont traduit les Évangiles.

devrait-il utiliser une ou deux versions fonctionnelles ? Ou encore une version fonctionnelle et une version formelle ?

- Le transfert de la macrostructure de la *Lettre aux Galates*. Dans ce cas précis, le traducteur nawda est confronté à des versions françaises qui ne produisent pas une traduction entièrement naturelle. Par exemple, il serait préférable de ne pas commencer la *Lettre aux Galates* par le nom de l'auteur mais de le déplacer en fin de lettre, conformément au genre épistolaire reconnu dans la culture française. Aucune version française ne s'octroie cependant cette liberté. Ainsi, les plus formelles calquent la structure du grec koinè tandis que les plus fonctionnelles s'en éloignent, mais aucune ne s'en affranchit complètement.

La suite de nos recherches permettra d'éliminer ces trois causes de dysfonctionnements possibles. Ces problèmes étant traités, la technique pour parvenir au sens original par plusieurs formes de surfaces linguistiques est une piste à examiner.

6 CONFIGURATION DE L'ÉQUIPE NAWDA DE TRADUCTION

Le constat de tensions relationnelles entre les différents intervenants nous a incitée à en rechercher la source. Il est probable que le processus de correction des ébauches de traduction occasionne au moins quatre difficultés pour les traducteurs nawdba :

- la remise en question de la qualité d'une traduction ;
- la difficulté à insérer les corrections tout en préservant une homogénéité de leurs traductions ;
- la remise en question de la pertinence et de la qualité de nombre de corrections ;
- la récolte de trop de propositions produisant une certaine confusion quant au choix définitif à faire.

C'est la présence d'un malaise et de frustrations exprimées par les traducteurs qui nous ont amenée à envisager de possibles dysfonctionnements dans la configuration de l'équipe (Chapitre 4). Ils percevaient non seulement les corrections comme une remise en question de leur travail mais avaient des difficultés pour les insérer dans leurs ébauches. Leurs solutions avaient été de rejeter les divers tests (Phase B, étape 6 : *Tests*). Or selon la méthode Barnwell (1990), cette étape est essentielle à la rédaction finale d'une traduction. Cet état de fait provenait-il du contenu des tests ? Ou bien de la réalisation cloisonnée et consécutive des étapes de la correction ?

Nous avons présenté les tests aux évaluateurs-réviseurs et leur avons demandé leur avis³⁵⁶. Deux points de vue sont ressortis. Premièrement, il leur paraissait inconvenant de relever les erreurs d'un traducteur car celui-ci était plus spécialisé qu'eux dans ce domaine professionnel. Ils faisaient l'effort de se prêter à l'exercice car ils en comprenaient l'utilité mais ils trouvaient que cela était pénible. Il est en effet culturellement mal vu chez les Nawdba qu'un adulte relève les erreurs d'un autre adulte. Une telle attitude est interprétée comme une remise en question des compétences de la personne reprise, à moins que le correcteur soit plus âgé et qu'il ait des qualifications supérieures, ou bien qu'il appartienne à la même classe d'âge avec un niveau de compétence égal ou supérieur. Les évaluateurs ne correspondaient à aucun des cas. Deuxièmement, ils se sentaient dévalorisés par les questions simples ou les devinettes.

Bien que les traducteurs aient pensé enrayer leur stress et leur frustration en éliminant les tests, nous avons observé qu'ils sont restés présents aux autres étapes de correction. Les tensions que les tests occasionnaient n'ont été que la partie visible de difficultés plus profondes. Celles-ci ont été recherchées à partir de trois axes : la pratique individuelle de la traduction, l'intervention consécutive des participants et le mode de communication interne à l'équipe (interculturel).

6.1 Pratique individuelle de la traduction

Si la méthode Barnwell (1990) préconise que la traduction de la Bible dans une langue donnée soit effectuée par une équipe, elle conseille néanmoins que chaque livre soit traduit par une seule personne afin de préserver une homogénéité stylistique. Ce principe appliqué par l'équipe nawda peut être une des causes de tensions qui a régné entre les correcteurs (réviseurs / évaluateurs) et les traducteurs. Il est probable que cette approche individuelle de la traduction soit mal perçue dans une société ayant une vision collective du travail.

Exemple

Un traducteur isolé dans son bureau pour une longue durée avant qu'une traduction ne soit soumise à corrections puis publiée véhicule une image négative de son activité car elle est individuelle.

Cette situation n'entraîne-t-elle pas une forme de marginalisation ? Ainsi, la conception nawda du travail collectif est à envisager comme obstacle probable à l'exercice du métier de traducteur selon les principes de Barnwell (1990) dans la culture nawda.

³⁵⁶ Dans le cadre d'une discussion en Août 2007, au centre de l'ASDN.

6.2 Intervention consécutive des participants

La pratique individuelle de la traduction est une cause possible de dysfonctionnement : l'intervention consécutive des participants est à envisager comme un obstacle au bon fonctionnement des relations internes à l'équipe.

En effet, par l'observation du comportement que le traducteur a manifesté lors des différentes étapes de corrections, il apparaissait que l'intervention consécutive de ses collègues le mettait mal à l'aise. Le déroulement des corrections était le suivant : le traducteur produisait une ébauche à laquelle ses collègues apportaient leurs corrections avant de les lui soumettre. Il corrigeait ensuite son ébauche puis il la remettait à l'exégète qui contrôlait l'exactitude des informations. Après quoi, ces intervenants organisaient une séance pour réviser le texte traduit, au cours de laquelle ils débattaient des corrections proposées. Le traducteur vivait ces étapes comme autant d'examens évaluant ses compétences. Son stress était encore augmenté à l'étape du travail avec les réviseurs et atteignait son point culminant lors des corrections avec le conseiller en traduction.

Exemple

Des séances de révisions de l'Évangile de Jean avec un conseiller en traduction dans le centre de formation de la SIL-Kara. D'une part les locaux créaient un cadre professionnel moderne par rapport aux locaux dans lesquels l'équipe nawda travaillait. D'autre part le conseiller en traduction était une personne étrangère dotée d'une certaine notoriété. Le stress du traducteur était tel qu'il souffrait d'insomnies et d'autres troubles de santé. Face aux erreurs relevées, il défendait ses choix de traduction par des justifications excessives ou s'enfermait dans un mutisme complet. En raison d'un tel comportement, le linguiste-exégète avait pris la décision de ne plus choisir un conseiller en traduction selon son seul niveau de compétence mais aussi selon ses aptitudes relationnelles. Notre exigence envers ce dernier était qu'il s'engage à prendre particulièrement soin de sa relation avec les traducteurs au point de ne plus faire de sessions de travail dans le centre de la SIL (confort) mais de se déplacer dans le contexte de vie de ce traducteur - en contexte de brousse (inconfort, problème d'électricité, logement, absence de climatisation, etc.).

Le stress que les traducteurs ont éprouvé aux étapes de correction étant particulièrement excessif, il ne pouvait être imputé seulement à des personnalités anxieuses. Par contre, un rapprochement était à faire avec le comportement des correcteurs. Leur gêne à présenter leurs corrections, leur refus de vérifier si le traducteur tenait compte de leurs remarques ou leur absence aux séances de révision avec le conseiller témoignait d'un désintérêt pour ce travail ou d'un malaise. Ayant eux-mêmes rejeté la première éventualité, il ne restait qu'à explorer l'idée d'un possible dysfonctionnement dans la manière de travailler de cette équipe. Il nous est alors progressivement apparu évident que l'intervention consécutive des intervenants ne correspondait pas à l'approche collective et communautaire du travail en pays nawda. Celle-ci est même contraire à la méthode Barnwell (1990) qui

propose un cloisonnement des tâches. En effet, dans la culture nawda, l'intervention individuelle et consécutive est une stratégie communicationnelle perçue comme une stratégie relationnelle fondée sur la compétitivité entre les intervenants. Elle est donc une probable cause d'échec dans une société qui favorise les comportements complémentaires. Cette situation était d'autant plus complexe que l'équipe était composée de Nawdba et d'expatriés.

6.3 Mode de communication interculturel

Le mode de communication interculturel de cette équipe semblait à première vue bien fonctionner. Mais la présence de certaines stratégies d'interaction verbale culturellement inadaptées a été décelée par une observation attentive des comportements des traducteurs. Celles qui nous ont semblé être des sources de difficultés sont les relations de type égalitaire et l'absence de porte-parole.

1. Relations de type égalitaire

Les relations internes à l'équipe nawda étaient de type égalitaire sans distinction de diplôme, de nationalité, d'âge ou de sexe. Ce type de relation est rare dans leur culture. En effet, leurs interactions verbales fonctionnent selon un modèle hiérarchique et catégorisé. Ce point est illustré par l'exemple ci-dessous qui porte sur la gestion des paroles entre hommes et femmes.

Exemple

L'anecdote se situe dans le cadre d'une séance de révision³⁵⁷ entre un exégète anglais, les traducteurs nawdba et une exégète française. D'une part, l'Anglais était plus âgé que la Française. D'autre part, leurs choix exégétiques divergeaient à propos d'une variante interprétative. Chacun a argumenté et le conseiller a accepté le choix de sa collègue. A la pause, les traducteurs nawdba ont parlé en aparté à la Française. Le plus âgé lui a demandé par une question de rhétorique jusqu'à quel point il était décent qu'une femme s'oppose à un homme. Puis sans attendre de réponse, il lui a expliqué que le comportement qu'elle avait eu en séance de travail était inadmissible et qu'il était préférable de faire le deuil d'un choix exégétique plutôt que de rentrer dans un tel rapport de force avec un homme, de surcroît plus âgé. Plus tard, l'exégète anglais, informé de cette anecdote, a été surpris par cette interprétation à propos d'un échange verbal que lui-même qualifiait de passionnant.

Étant donné la configuration de l'équipe nawda, la communication interculturelle demeure incontournable. Cependant, cet exemple a montré que les traducteurs nawdba communiquaient à l'intérieur de l'équipe selon des principes d'interaction verbale hiérarchisés et catégorisés. Une réflexion était donc à faire sur les codes de communication nawdba qui étaient à intégrer dans les relations internes. Ce point est d'autant plus important

³⁵⁷ Séance de révision en janvier 2001 avec le conseiller en traduction Tony Popp.

à traiter qu'aucun intervenant dans cette équipe n'occupait une fonction usuelle dans la culture, celle de porte-parole (voir [Chapitre 3, 3.2.1 Le gotia](#)).

2. Absence de porte-parole

L'équipe nawda n'avait pas prévu dans sa configuration qu'une personne assume officiellement la fonction de porte-parole entre les différentes catégories d'intervenants. Chacun avait la liberté de s'exprimer dans le cadre de réunions mensuelles de travail.

L'équipe n'avait pas non plus prévu de conciliateur pour la gestion des situations de conflit. Or, ce rôle est essentiel dans leur culture. En effet, dans ses relations aussi bien familiales que sociales, l'individu a coutume de passer par une personne de son entourage qui lui est hiérarchiquement supérieure avant de soumettre un projet à la famille ou à la communauté. L'objectif étant de gagner la confiance par l'appui de l'intermédiaire puis d'augmenter les chances de réussite par l'apport des idées des autres. Cette démarche est utilisée pour toute sorte de demandes. Un autre rôle du porte-parole est de gérer les situations conflictuelles en rétablissant la paix entre les parties adverses. L'omission de cette fonction dans cette équipe de traduction n'était-elle pas un obstacle à un bon équilibre des relations internes ?

Les diagnostics de la pratique individuelle de la traduction, de l'intervention consécutive des intervenants et du mode de communication interculturel ont mis à jour un certain nombre de difficultés. Cette équipe semblait ne pas avoir atteint l'objectif fixé par la méthode Barnwell (1990), à savoir, trouver une configuration ayant un « esprit d'équipe ». Cela sera l'un de nos objets de recherche dans la Section III.

7 TYPE DE FORMATION

La manière dont les traducteurs nawdba ont été formés constitue probablement un obstacle à une mise en application efficace de la méthode Barnwell (1990). L'approche pédagogique est supposée en être la cause. Elle est en effet discordante sur plusieurs points avec le modèle d'apprentissage traditionnel qui a modelé la manière d'apprendre de ces traducteurs. Ce type de formation a donc été diagnostiqué à la lumière du modèle d'apprentissage traditionnel afin d'en découvrir les failles.

Les formations que les traducteurs nawdba ont suivies sont structurées selon le modèle de l'enseignement universitaire. Or, ces personnes sont habituées à acquérir un savoir et un savoir-faire selon un mode d'apprentissage issu d'une pédagogie fort différente (Chapitre 3). Une distinction fondamentale porte sur la tâche du formateur et celle de l'enseignant. Le rôle de ce dernier est de dispenser un savoir à ses étudiants et non d'occuper la fonction de modèle à suivre. C'est précisément ce point qui constitue le maillon faible dans la formation

d'un traducteur nawda car il le prive d'une phase essentielle à l'acquisition du savoir-faire : l'apprentissage par l'observation, l'imitation et la répétition.

8 CONCLUSION

Les diagnostics ont révélé des dysfonctionnements qui s'amalgament autour de plusieurs obstacles :

- L'utilisation écrite des langues de travail. Cette pratique présente deux problèmes pour des traducteurs qui appartiennent à une société fondée sur l'oralité. Ils sont exercés à manier leur paire de langues sous leur forme orale. Ce problème est amplifié dans le cas de diglossie des Nawdba car la langue d'arrivée n'est pas ou peu utilisée à l'écrit. La conséquence de cette situation linguistique est qu'il est difficile aux traducteurs nawdba d'être experts en langue nawdm, à la fois en lecture et en rédaction.
- La manière d'acquérir les informations extralinguistiques. Il est probable que ces traducteurs confondent leur contexte situationnel immédiat avec le contexte extralinguistique du texte à traduire. De plus, la présentation analytique et systématique des documents de référence ne les aide pas à s'en faire une représentation mentale.
- L'analyse du plan du texte, basée sur une étude comparative des titres que les versions françaises ont insérés dans leurs traductions, complexifie la recherche de la macrostructure du discours de la *Lettre aux Galates*.
- L'analyse d'une *unité compositionnelle* effectuée à partir d'une version française formelle comparée à au moins une version fonctionnelle ne facilite pas la compréhension de sa structure. L'une des raisons est qu'une traduction formelle, restant proche de la forme de la langue source, ne transfère pas nombre d'articulations logiques entre les idées. Le traducteur n'analyse donc pas le texte dans une forme naturelle en français.
- La non prise en compte de certaines composantes de la culture nawda. L'approche collective du travail et la dimension communautaire de la vie sociale font obstacle à une pratique individuelle de la traduction. Les traducteurs se retrouvent dans une situation de compétitivité avec les autres intervenants de l'équipe de traduction alors que dans leur société ils sont habitués à œuvrer de façon complémentaire.
- Traduire à partir d'une source seconde et au moyen de plusieurs versions d'un même énoncé est une pratique complexe. En l'appliquant, les traducteurs nawdba se sont retrouvés face à plusieurs difficultés, dont les principales sont : la lecture comparative

de plusieurs types de traductions (formelle ou fonctionnelle) et la mise en présence des divers choix traductionnels et interprétatifs des traducteurs en français.

La proposition que fait Barnwell (1990) de traduire à partir de différentes formes d'un texte de source seconde est cependant à retenir, à condition d'y apporter les transformations nécessaires pour une utilisation efficace par l'équipe nawda.

SECTION III : NOUVELLE MÉTHODE

Dans les chapitres précédents, nous avons diagnostiqué un ensemble de faiblesses qui ont nui à la production d'une traduction de qualité. Nous avons établi qu'elles provenaient en grande partie de la manière dont l'équipe nawda avait utilisé la méthode Barnwell (1990). La complexité de la *Lettre aux Galates* les avait accentuées.

L'objectif de la section III est de les réinterpréter en termes de contraintes et de ressources traductionnelles qui conditionnent les décisions à prendre. Tout d'abord, l'utilisation écrite de la paire de langues étant contraignante, elle est à remplacer par l'interprétation (Chapitre 7). Ensuite, certains traits culturels sont également à explorer. Les modes d'apprentissage traditionnel servent de cadre pédagogique pour réaliser les expérimentations et concevoir une formation en traduction adaptée. Le travail selon le modèle de l'entraide (réalisation collective des tâches) est à considérer pour remplacer la pratique individuelle de la traduction par la traduction collective (Chapitre 8). Les idées avancées ont été expérimentées sur le terrain.

Avant d'aborder nos pistes de recherche nous nous autorisons un détour pour narrer l'historique du groupe expérimental qui a œuvré avec nous. Au début des expérimentations, mes collègues traducteurs m'ont conseillé de sélectionner d'abord les personnes avec lesquelles j'avais une bonne relation et de ne retenir que celles qui se sentiraient concernées par le projet. J'ai choisi une vingtaine de personnes de mon entourage et les ai invitées à une réunion pour leur présenter le projet. Suite à cette rencontre, elles ont désigné d'autres personnes qu'elles pensaient être à même de répondre à nos attentes. De cette démarche s'est formé un premier groupe. Il était essentiellement composé d'enseignants, d'étudiants et de lycéens. Lors d'une deuxième réunion, nous³⁵⁸ leur avons exposé notre projet. Puis nous avons débuté quelques séances de traduction. Mais très rapidement certains de ces enseignants m'ont informée que ce groupe ne fonctionnerait pas pour plusieurs raisons : il était hétéroclite, eux-mêmes étaient trop engagés dans d'autres activités et les lycéens manquaient de maturité. Ils ont chargé un étudiant d'en solliciter d'autres ; il en a contacté une quinzaine. Nous les avons conviés à une réunion d'information et nous les avons soumis à un test³⁵⁹ de connaissance orale du nawdm.

Dix étudiants ont été sélectionnés pour nous aider dans notre recherche expérimentale.

Pour effectuer ces expérimentations, nous avons créé deux groupes de travail et nous avons envisagé plusieurs personnes-ressources :

³⁵⁸ Mes collègues traducteurs et moi-même.

³⁵⁹ C'est le prêtre nawda que l'Église Catholique avait officiellement délégué pour nous assister dans la traduction des textes de la Bible qui a fait passer des tests de compréhension orale. Dans un entretien d'une demi-heure il s'entretenait sur différents sujets avec chaque candidat.

- Le groupe expérimental : il était composé de dix étudiants nawdba universitaires de niveau master ou licence III. Ils n’avaient pas reçu de formation en traduction ni en interprétation. La formulation « groupe expérimental » est employée pour les désigner globalement ou par opposition aux formateurs. Mais pour décrire les expérimentations, c’est usuellement le terme « apprenant » qui est utilisé. Nous avons choisi ce mot, car l’attente de ces personnes était d’acquérir des connaissances dans la pratique de l’interprétation-traduction.
- Le groupe des formateurs³⁶⁰, il était constitué de :
 - la chercheuse (elle décidait des expérimentations à faire et dirigeait ces recherches) ;
 - un traducteur-bibliste nawda (un autre était à notre disposition) ;
 - un lexicographe nawda (il a œuvré à l’élaboration du premier *dictionnaire nawdm-français* publié en 2013) ;
 - une lectrice, linguiste³⁶¹ nawda (elle a participé à la rédaction d’une esquisse grammaticale en nawdm publiée en 2013) ;
 - un linguiste, épisodiquement présent selon nos besoins concernant les questions sur la langue nawdm (il a vérifié toutes nos traductions des lettres pauliniennes).
- Personnes-ressources :
 - Une ethnologue était à notre disposition pour des questions sur les cultures nawda/peuples de la Bible.
 - Un prêtre catholique nawda était épisodiquement présent. Il a fait passer les tests de connaissance du nawdm oral et a sélectionné les membres du groupe expérimental. Il a été officiellement désigné par l’évêque nawda de la région pour vérifier nos traductions des lettres pauliniennes. Il était également un soutien moral et notre référent auprès des communautés religieuses.
 - Les conseillers en traduction : ils ont vérifié la qualité de nos traductions.

³⁶⁰ La plupart de ces formateurs ont participé à l’élaboration du *dictionnaire nawdm-français* sous la supervision de Jacques Nicole. Ils sont présentés à la page V de cet ouvrage.

³⁶¹ Le titre du mémoire de Master de Chimène BANORGA est *Adjectivaux et adjectifs en nawdm (parler de Koka)*.

CHAPITRE 7 - UTILISATION DE L'INTERPRÉTATION

Comme nous l'avons observé dans la section précédente, l'utilisation des langues de travail sous leur forme écrite (lecture individuelle et rédaction) constituait un obstacle à une traduction de qualité. Nos recherches ont donc porté sur l'utilisation de ces langues sous leur forme orale. Ce recours à l'interprétation a été complété par la recherche d'une forme orale d'analyse du texte en raison de la complexité des lettres pauliniennes et de la difficulté que représente la prise de notes dans le contexte d'oralité nawda. Plusieurs séries d'expérimentations, présentées selon la progression de nos idées, ont jalonné nos réflexions. Les principales sont décrites dans les parties trois et quatre de ce chapitre (*Expérimentations*) et les autres sont insérés dans les annexes.

1 PISTE DE RECHERCHE : UTILISER L'INTERPRÉTATION ?

Les traducteurs nawdba étant des lecteurs lents, (voir [Chapitre 6, 1.1 Lecture](#)) nous en avons déduit qu'ils mobilisaient leurs ressources attentionnelles pour traiter la forme du texte et non pour comprendre le vouloir dire de l'auteur. Compte tenu de cette situation, était-il préférable qu'ils perfectionnent leur lecture ou qu'ils traduisent sans lire ? Selon Blanc et Brouillet (2003), c'est la manière dont le lecteur aborde le texte qui est fondamentale, car elle est le premier facteur qui conditionne la suite du processus de compréhension (Blanc et Brouillet, 2003 : 28). Ainsi, la clé d'un parcours interprétatif réussi se trouve dans la *manière* de le réaliser et non pas dans l'action de lire. Par conséquent, être ou non un *lecteur expert*³⁶² est un questionnement secondaire, l'important étant de réaliser un parcours interprétatif en utilisant la *manière* la plus appropriée. Nous avons donc considéré que la lecture n'était que l'une des modalités possibles. L'écoute en était une autre. Cette

³⁶² Définition du lecteur expert : « La lecture que l'on qualifie d'experte ou habile, doit être distinguée des premières étapes de son apprentissage. La lecture experte est une activité complexe qui vise à transformer l'information linguistique initiale (telle qu'elle est codée à l'écrit) en un produit final : la compréhension du texte.

Le lecteur expert reconnaît immédiatement et globalement les mots : cela renvoie à la procédure d'adressage. Ces mots font partie de son lexique mental et sont stockés sous leur forme visuelle. Ce lexique mental est activé dès que des stimulations visuelles le justifient. Cependant, il peut arriver que, face à des mots non familiers, où lorsque se produit une baisse de vigilance chez le lecteur, celui-ci procède à une segmentation graphémique des mots en unités dépourvues de signification, unités visuelles converties en unités sonores, avec assemblage et production orale du mot (ce qui renvoie à la procédure d'assemblage). On voit que chez un lecteur expert, ces deux processus d'identification des mots sont disponibles, ce qui n'est pas encore le cas chez un lecteur novice. Par ailleurs, le lecteur expert s'appuie sur les connaissances qu'il a de la structure syntaxique du texte, ainsi que sur ses connaissances relatives au contenu du texte ou au contexte de la communication écrite. Ces structures de connaissances sont activées soit directement, soit indirectement au contact des éléments linguistiques et cette activation conditionne la prise d'information et l'intégration de ces informations dans une représentation mentale cohérente. » (www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/textes/TEXTLECTEXP.asp). Voir aussi Pierre LECOCQ, Séverine CASALIS, Christel LEUWERS, Nicole WATTEAU. *La lecture : processus, apprentissage, troubles*.

dernière a retenu notre attention, car la communication verbale, dans cette culture plurilingue, est réalisée sous la forme d'une interprétation naturelle. Celle-ci n'était-elle pas exploitable en traduction ?

Cependant, cette idée de développer un savoir-faire en traduction ancré sur une pratique connue et naturelle s'est heurtée au scepticisme des traducteurs. Face à leur réticence et au besoin de vérifier la pertinence de nos pistes de recherches, un premier point était à éclaircir : l'écoute ou la lecture d'un texte produisaient-elles différents degrés de compréhension et de rétention mémorielle ? (voir [Expérimentation 3.1](#)). Un deuxième point était aussi à clarifier : les traducteurs nawdba étaient-ils de bons interprètes ? Étant très sollicités pour interpréter, il était intéressant d'observer s'ils se heurtaient aux mêmes faiblesses qu'en traduction (voir [Expérimentation 3.2](#)). Les expérimentations ayant montré que le groupe expérimental et les traducteurs biblistes produisaient de meilleurs résultats avec une utilisation orale de la paire de langues (français-nawdm), le recours à l'interprétation se confirmait. Une description de ses composantes nous a cependant paru nécessaire pour prendre la décision de l'insérer dans le processus de traduction, puis pour réfléchir à la manière de coordonner les deux pratiques, interprétation et traduction.

1.1 Interprétation naturelle pratiquée par les Nawdba au regard de la *Théorie interprétative*

La *Théorie Interprétative* de Seleskovitch et Lederer³⁶³ propose une description de l'interprétation consécutive qui nous a aidée à établir des rapprochements avec cette même pratique dans la société nawda. Les éléments traités sont la description de l'interprète, la visée de l'interprétation et la qualité en interprétation.

1.1.1 Description de l'interprète

La définition que Seleskovitch et Lederer donnent de l'interprète est applicable au contexte nawda :

« [...] Le bon interprète a un comportement d'auditeur « ordinaire » ; il comprend le discours qu'il traduit comme il comprend les paroles qui lui sont adressées en dehors de l'exercice de son métier. [...] l'interprète laisse jouer les mécanismes mentaux habituels de la compréhension, pour redire ce qu'il a compris³⁶⁴. »

L'interprétation s'emploie dans toutes les situations de la vie sociale qui mettent le Nawda en présence d'interlocuteurs d'ethnies différentes. Sa forme peut être spontanée et improvisée (1) et (2) ; spontanée et organisée (3) ou préparée et organisée (4).

³⁶³ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Interpréter pour traduire*.

³⁶⁴ Marianne LEDERER. *La traduction aujourd'hui*. p.15.

Exemple (1)

Deux personnes d'ethnies différentes font une transaction commerciale. Si les langues sont un obstacle à leur échange verbal, elles interpellent une tierce personne qui connaît les deux idiomes. Elle interprète spontanément le dialogue dans les deux sens.

Exemple (2)

Dans le cas d'une consultation médicale, si le malade ne maîtrise pas la langue française, il se fait accompagner d'un membre de sa famille pour interpréter son dialogue avec le médecin.

Exemple (3)

Dans le contexte de rassemblements informels où d'autres ethnies sont présentes, les organisateurs prévoient généralement que les interventions soient traduites en français. Dans ce cas de figure, l'organisation porte sur le choix de l'interprète. Il est sélectionné selon au moins quatre critères : sa capacité à interpréter, sa maîtrise du thème, l'image qu'il véhicule et la relation qu'il a avec l'orateur. Il est cependant informé au dernier moment pour que son interprétation soit spontanée.

Exemple (4)

Dans le cas de rassemblements officiels (intronisation d'un chef coutumier, manifestation culturelle, etc.) les organisateurs ont les mêmes critères de sélection que dans l'exemple (3). La différence est qu'ils demandent aux intervenants de leur remettre leurs discours la veille afin que l'interprète puisse se préparer. Enfin ils donnent à ce dernier l'une des deux consignes suivantes : soit de produire un résumé soit de restituer avec exactitude le contenu de l'énoncé.

Dans les situations d'interprétations spontanée et improvisée (1) et (2), ou spontanée et organisée (3), l'interprète a un comportement d'auditeur « *ordinaire* ». Il est fréquent qu'avant de traduire, il s'entretienne avec le locuteur pour s'assurer qu'il a bien compris ou pour demander un complément d'information. Il est également habituel que d'autres personnes présentes le corrigent si le contenu de l'information qu'il transmet est inexact. Il se crée alors un dialogue à plusieurs pour parvenir à faire circuler l'information d'une langue à l'autre. Par contre, l'interprétation préparée et organisée (4) est une forme de traduction plus structurée. Le public n'y intervient que rarement, mais il est exigeant sur l'exactitude et la clarté des informations transmises.

1.1.2 Visée et nature de l'interprétation

Un objectif que Seleskovitch et Lederer proposent en interprétation est similaire à celui des Nawdba :

« [...] L'interprétation vise la conformité au sens de l'original ; [...] La qualité d'une interprétation se juge essentiellement à sa cohérence interne – la succession

des idées et leur enchaînement –, et externe – le rapport entre ce qu'elle énonce et ce que l'on sait des choses³⁶⁵. »

Le Nawda adapte habituellement son interprétation au contexte communicationnel. Dans le cadre de relations mercantiles, l'exactitude des informations transférées porte sur les produits concernés. Aucun des interlocuteurs en présence ne semble prêter attention à la qualité de l'expression. Par contre, l'interprète suit le mouvement et l'intensité de la transaction. Il veille donc à reproduire les intentions émotionnelles que les interlocuteurs expriment à travers leur ton. Dans le cas de discours officiels ou d'assemblées informelles, selon les demandes, il résume les idées principales ou veille à transférer avec exactitude les informations, le ton employé et le type de relation établi. Il s'exprime de manière naturelle.

La définition de Seleskovitch et Lederer (2002) sur la nature de l'interprétation est intéressante pour nos travaux, car elle correspond à des exigences en traduction biblique et à la pratique interprétative nawda en contexte d'assemblées informelles et de certains discours officiels :

« [...] L'interprétation consécutive n'est ni un résumé ni une paraphrase mais l'exacte équivalence d'un discours dans toutes ses nuances [...] »³⁶⁶

Au regard de l'ensemble des observations précédentes, l'interprétation pratiquée par les Nawdba a pu être décrite selon les quatre caractéristiques de la compétence de l'interprète (Gile, 2011 : 4-6) :

- La connaissance passive des langues de travail n'est pas un facteur pertinent pour la paire de langues français-nawdm dans ce contexte de diglossie [exemples (2), (3) et (4) cités dans 1.1.1 Description de l'interprète]³⁶⁷. Dans cet environnement plurilingue, elle est cependant à prendre en compte concernant les langues des ethnies voisines (Kabiye, Ewé, Lamba, Kotokoli, Gamgam, Moba, etc.). Elle est présente dans les situations d'interprétation spontanées et improvisées [exemples (1) et (2) cités dans 1.1.1 Description de l'interprète]. Concernant les lettres pauliniennes, l'équipe nawda consulte aussi les choix des traducteurs de ces ethnies.
- Le degré de maîtrise active de la paire de langues est un critère important en interprétation spontanée et organisée (3). Et il est primordial en interprétation préparée et organisée (4), car le public est composé de personnes qui ont soit une maîtrise active des deux langues, soit une maîtrise active de la langue de départ ou de la langue d'arrivée.

³⁶⁵ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 39.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 45.

³⁶⁷ Sauf dans des cas exceptionnels, le français étant la langue officielle, un interprète reformule le message du locuteur en français. Et, selon les besoins, les gens sont regroupés par îlots ethniques et un second interprète est à leur disposition pour traduire du français vers leur langue.

- Une connaissance suffisante du sujet traité est exigée dans les situations (1), (2) et (3) et une excellente connaissance l'est dans la (4).
- Les connaissances déclaratives à propos de « *la situation de communication concernée, sur les valeurs et les normes sociales dans les groupes sociaux-culturels auxquels appartient l'énonciateur du Texte de départ et les récepteurs du Texte d'arrivée* »³⁶⁸ sont essentielles pour un interprète en situation (3) et (4). Au contraire, les connaissances déclaratives sur la fonction, les normes et les théories de l'interprétation sont faibles ou inexistantes. Nous n'avons du moins pas observé l'existence d'une formation à cette tâche. Quant aux connaissances procédurales, elles sont informellement intériorisées par l'imitation et la répétition. Usuellement, une personne commence à interpréter pour répondre à un besoin. Si son entourage décèle une habileté, il la sollicite de plus en plus régulièrement pour qu'elle développe cette compétence et lui donne des conseils ponctuels.

De cette description nous avons dégagé deux caractéristiques utiles à nos expérimentations avec les apprenants. La première était la connaissance du sujet traité. Celle-ci étant une composante de leur pratique interprétative, elle était un savoir-faire sur lequel nous pouvions prendre appui pour leur expliquer l'utilité des connaissances extralinguistiques des lettres pauliniennes. La deuxième portait sur les connaissances déclaratives et procédurales spécifiques à la pratique interprétative. N'étant pas ou peu présentes dans leur pratique, elles constituaient l'objet d'étude fondamental afin que l'interprétation soit correctement ajustée à la traduction écrite. Il était tout d'abord nécessaire de déterminer avec le groupe expérimental nos critères de qualité en interprétation de textes bibliques pour découvrir ensuite les techniques susceptibles de l'optimiser.

1.1.3 Qualité en interprétation : naturel, clarté et exactitude des informations

Généralement, la qualité³⁶⁹ en interprétation se définit par l'observation des attentes ou par l'évaluation réactive des auditeurs. Comme le montre le nombre croissant de recherches empiriques dans ce domaine, elle est depuis les années 80, l'une des préoccupations centrales pour les chercheurs en interprétation. L'un des premiers à proposer une réflexion sur les facteurs de la qualité et leur importance est Gile (1983)³⁷⁰. Et dans son étude

³⁶⁸ Daniel GILE. 2009. « Le modèle IDRC de la traduction ». In *La traduction et ses métiers*. p. 77.

³⁶⁹ Ángela COLLADOS AÍS et Daniel GILE, « La qualité de l'interprétation de conférence : une synthèse des travaux empiriques » In *Recent Research into interpreting: new methods, concepts and trends (in Chinese)*. Published in Chinese in Cai, ShiaoHong (ed). p. 312-326.

³⁷⁰ Il a fait une étude sur la perception de la qualité à travers des questionnaires.

naturaliste (Gile : 1990)³⁷¹, il a traité les réactions concrètes d'un groupe d'auditeurs par des questionnaires sur les composantes de la qualité : (1) qualité générale de l'interprétation, (2) linguistique, (3) terminologique, (4) fidélité, (5) voix, rythme et intonation. Les résultats ont montré que pour ce groupe, ce sont les facteurs (2), (3) et (4) qui étaient déterminant, les composantes de la voix étant secondaires. Par contre, les évaluations réelles que Collados Aís et son équipe ont menées montrent que les paramètres de forme s'avèrent être au moins aussi importants que les paramètres de fond³⁷². Dans le cadre de nos travaux, les composantes spécifiques à l'aspect oral de la qualité en interprétation (tels que les éléments non verbaux, le timbre de la voix, le débit et l'intonation) sont secondaires. Mais les résultats du cas d'étude de Gile (1990) concordent avec les exigences particulières de l'interprétation naturelle *nawda espontánea et organizada et preparada et organizada*. Ces mêmes critères, linguistique, terminologique et de fidélité sont fondamentaux en traduction biblique. En effet, selon Nida (1965) puis Nida et Taber (1969), la première composante est de nature linguistique car elle conditionne la compréhension. C'est sur la base de ce critère qu'ils ont proposé une approche antinomique à celle de la traduction traditionnelle du texte biblique : à la correspondance formelle ils ont opposé l'équivalence fonctionnelle ; au principe de concordance lexicale ils ont opposé le contexte verbal comme source de signification d'un mot ; au style soutenu ils ont préféré le style usuel ; contre la sacralisation des langues de la Bible ils ont revendiqué la valorisation des langues vernaculaires. Les critères de qualité en traduction biblique se définissent donc selon l'ordre suivant : naturel, clarté et exactitude des informations (Barnwell : 1990). Ainsi, nous avons fait nôtre l'idée selon laquelle :

« Une bonne traduction est avant tout un énoncé présentant toutes les caractéristiques d'un texte de bonne qualité. C'est pourquoi il importe que le traducteur soit bon rédacteur dans la langue d'arrivée, qu'il ait tant le sens de la langue que le sens de l'expression claire et logique³⁷³. »

Étant donné que nous avons à notre disposition un corpus de textes bibliques déjà traduits en nawdm et validés par des conseillers en traduction, nous avons décidé de faire des expérimentations en utilisant des paraboles déjà traduites. Les interprétations faites par le groupe expérimental ont été comparées à la traduction nawdm du même texte biblique sans consulter de versions françaises (voir [Annexe 6 Analyse comparative](#)). Les critiques collectives ont porté sur la clarté, le naturel et l'exactitude des interprétations (voir *Annexe 7 Clarté, naturel et exactitude*).

³⁷¹ Daniel GILE. « L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas ». In *The Interpreters' Newsletter*, n° 3, déc. 1990.

³⁷² Ángela COLLADOS AÍS. 1998. La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal. Ou encore Ángela COLLADOS AÍS et Jose M. MARTIN PASADAS. 2003. *La Evaluación de la calidad en interpretación*.

³⁷³ Daniel GILE. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. p. 56.

Cet exercice a révélé que certains apprenants avaient une compréhension erronée de la notion de fidélité dans la traduction d'un texte biblique. Ils étaient influencés par un point de vue ancré dans la tradition des lectures interprétatives allégoriques de la Bible et qui perdure aussi dans la société nawda. En effet, nombre de lecteurs de la Bible comprennent qu'une traduction de qualité repose sur le critère de « *fidélité linguistique*³⁷⁴ ». Il a été nécessaire d'affranchir ces apprenants d'un tel préjugé. Pour cela, nous leur avons donné un cours sur les notions de fidélité au texte original. Il a été construit à partir du chapitre III de Gile (2005 : 69-100). Dans l'introduction nous avons établi un rapprochement entre la compréhension nawda de la parole (voir *chapitre 3, 3. Usage de la Parole*) et la définition qu'en donnent Seleskovitch et Lederer (2001) :

« Qu'est-ce donc que la parole où, contrairement à la langue, apparaît un sens ? [...] c'est la mise en rapport des phrases isolées, l'une avec la situation dans laquelle elle a été prononcée et l'autre au courant du texte dont elle était extraite. Ce rapprochement a rendu leur sens aux phrases qui l'avaient perdu dans l'isolement. [...] Le sens de la parole, celui que transmet le message, ne se trouve pas de manière discrète dans chaque mot, dans chaque phrase. Le sens s'appuie sur les significations linguistiques mais il ne s'y limite pas et c'est l'ensemble du texte au fur et à mesure qu'il se déroule à la lecture qui permettra de comprendre le vouloir dire de l'auteur³⁷⁵. »

Puis le contenu du cours a porté sur les normes de fidélité au texte original conjuguées à celles de la qualité de son transfert en nawdm. Nous nous sommes limitée au cas de la traduction des lettres pauliniennes et avons traité les principaux facteurs conditionnant les décisions traductionnelles :

- « *l'absence d'isomorphismes entre les langues* » (grec/français/nawdm) « *et les cultures* » (bibliques et nawda). Elle montre la difficulté « *de construire en langue d'arrivée une phrase qui contienne toutes les informations d'une phrase dans le texte de départ tout en transmettant le même message et en gardant une bonne qualité rédactionnelle*³⁷⁶ ». Il était donc aisé de montrer aux apprenants qu'ils devaient chercher une équivalence d'*effet*³⁷⁷ entre les destinataires originels et actuels et non une équivalence linguistique entre les textes.

³⁷⁴ Daniel GILE. *Op. cit.* p. 74.

³⁷⁵ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Interpréter pour traduire.* p.16-17.

³⁷⁶ Daniel GILE. *Op. cit.* p. 69.

³⁷⁷ L'équivalence d'effet produit entre les destinataires originaux et ceux de la traduction porte sur des réactions similaires face au texte. Le traducteur cherche à « [...]savoir si en les lisant, ces lecteurs ressentent les mêmes sensations et comprennent ou retiennent les mêmes informations, s'ils les interprètent de la même manière, s'ils ont les mêmes réactions affectives, etc. Dans l'affirmative, même si les textes de départ et d'arrivée n'ont pas strictement les mêmes caractéristiques textuelles, fonctionnellement, la traduisibilité a été réalisée. » Daniel GILE. *Op. cit.* p. 70.

- La fidélité communicationnelle étant fondamentale dans la correspondance épistolaire paulinienne³⁷⁸, nous l'avons traitée en deux parties :
 - Le repérage des indices énonciatifs et leur interprétation par les traducteurs.
 - Le repérage des « *informations secondaires*³⁷⁹ ». L'une des visées de l'apôtre Paul étant de « *faciliter la compréhension* » de ses destinataires, nous avons d'abord pris en compte les « *informations d'orientation*³⁸⁰ », car elles sont utiles aux traducteurs pour interpréter le raisonnement paulinien. Ensuite, « *Les informations personnelles [...] renseignent sur l'énonciateur*³⁸¹ ». En effet, cet auteur a inséré de nombreux indices qui informent sur sa fonction et sa relation avec ses destinataires. Ainsi, le transfert doit inclure les intentions de l'auteur, mais aussi les interprétations et les adaptations qu'en fait le traducteur.
- L'arbitrage³⁸² du traducteur a porté sur l'équilibre entre le respect des intentions de l'auteur et la prise en compte des effets supposés chez les destinataires de la traduction. Ce facteur est essentiel en traduction biblique, car deux cultures différentes sont mises en présence. Le groupe expérimental a fait sienne une question de Gile (2005) :

« Si l'auteur connaissait la langue d'arrivée et écrivait directement dans cette langue, utiliserait-il les mêmes structures et les mêmes informations pour formuler son message³⁸³ ? »
- Fidélité informationnelle³⁸⁴. Nous avons attiré l'attention des apprenants sur la distinction à faire entre les *informations primaires*³⁸⁵ et les *informations secondaires*, ainsi que sur le choix d'explicitier ou non une *information secondaire*³⁸⁶ en tenant compte de son effet sur les destinataires de la traduction.

Nos critères de qualité en interprétation de textes bibliques ayant été expliqués au groupe expérimental, l'étape suivante consistait à découvrir les techniques permettant d'optimiser cette dernière.

³⁷⁸ Ce problème est présent dans les lettres pauliniennes. Les indices énonciatifs, notamment ceux qui apportent des informations sur la relation que l'auteur avait établie avec ses destinataires sont souvent mal interprétés par les lecteurs contemporains. Ce problème est dû aux versions françaises formelles et fonctionnelles et à l'absence d'isomorphisme entre les cultures.

³⁷⁹ Les informations secondaires sont celles que l'auteur communique involontairement. Voir Daniel GILE. *Op. cit.* p. 93.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 82.

³⁸¹ *Ibid.*, p. 82.

³⁸² *Ibid.*, p. 73-74.

³⁸³ *Ibid.*, p. 73.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 89-97.

³⁸⁵ Les informations primaires sont celles que l'auteur communique consciemment. *Ibid.*, p. 89.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 98.

1.2 Quelles techniques pour interpréter ?

Nous supposons que la pratique interprétative de la culture nawda était fondée sur un savoir-faire. Cela nous a amenée à nous interroger sur ses composantes et à les adapter à notre projet. Pour les chercher, nous avons pris appui sur trois éléments méthodologiques que donne la *Théorie interprétative* : l'écoute de l'interprète³⁸⁷, l'analyse du discours et la prise de notes.

1.2.1 Écoute de l'interprète

La première composante à considérer était l'écoute spécifique à l'interprète :

« Il y a enfin l'écoute de l'interprète, auditeur d'un type très particulier. Libre de toute nécessité d'intervenir en son nom propre, il est totalement concentré sur le vouloir dire de l'orateur et en appréhende toutes les nuances³⁸⁸. »

Une démarche similaire est observable chez l'interprète nawda. Tout d'abord il introduit les paroles du locuteur sous la forme d'un discours rapporté (1). Cela signifie qu'il se considère comme un auditeur externe. Ensuite, il imite les émotions que le locuteur désire communiquer par son ton de voix et reformule son vouloir dire. Enfin, il rectifie ses erreurs (2). Cette capacité à reformuler le vouloir dire du locuteur sans transposer ses maladresses est un trait distinctif du bon interprète dans la société nawda. Nous observons en effet que l'attente des auditeurs est qu'il intervienne sur le manque de tact, les maladresses dans la communication, certaines erreurs (telles que des confusions de noms, de dates ou de lieux) ou les expressions maladroites du locuteur.

Exemple (1)

L'interprète nawda a pour habitude de rapporter les paroles des deux interlocuteurs au style indirect et en disant « Hâ bôfô na : » (il dit que :).

Exemple (2)

Dans le cas où un intervenant s'exprime mal ou est maladroit dans la communication, il est fréquent que l'interprète le corrige spontanément. Il reformule donc ses intentions informationnelles et communicationnelles, non ses maladresses.

Ainsi, le rapprochement entre l'écoute interprétative et l'écoute naturelle des interprètes nawdba a montré que ces derniers incluaient dans leur écoute la prise en compte des maladresses du locuteur afin de les corriger.

³⁸⁷ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 20.

³⁸⁸ *Ibid.*

1.2.2 Analyse du discours

La deuxième composante essentielle en interprétation qu'il nous était nécessaire d'étudier est l'analyse du discours. Selon Seleskovitch et Lederer (2002)³⁸⁹, « *Ce type d'analyse séquentielle apprend à faire le tri dans les informations présentées [...] ils sauront quoi écouter et feront à leur insu une première ébauche de prise de notes*³⁹⁰. »

Les composantes de l'analyse³⁹¹ sont :

- (1) la visualisation mentale de l'énoncé à interpréter,
- (2) l'identification du type de discours,
- (3) le repérage des idées, de leur progression logique/chronologique et de leurs enchaînements,
- (4) le transcodage des termes monosémiques,
- (5) la mémorisation des chiffres.

N'étant pas en mesure de comprendre comment les interprètes nawdba analysaient un discours et considérant que cette analyse faisait partie des connaissances déclaratives et procédurales, la composante (1) a attiré notre attention. Pour s'entraîner à écouter le sens, Seleskovitch et Lederer (2002) proposent à leurs étudiants de visualiser³⁹² mentalement l'énoncé à interpréter. S'entraîner à voir les images que les mots représentent les aide à détacher leur attention de la forme linguistique de surface du discours pour la porter sur le sens. Seleskovitch et Lederer précisent que « *L'évocation d'images reliées entre elles par une argumentation facile donne une grande précision de perception et une non moins grande facilité d'expression*³⁹³. » Étant donné que les interprètes nawdba n'ont pas reçu de formation pour analyser un énoncé, pratiquent-ils naturellement une forme de visualisation mentale pour en faciliter la compréhension et la mémorisation ? Applicable telle quelle, cette technique restait insuffisante dans notre cas. Elle nous a cependant inspiré l'idée de faire un rapprochement avec la notion de représentation mentale que les travaux en compréhension de texte traitent. Serait-il possible que par la construction d'une représentation mentale qui soit exacte et cohérente avec le texte à traduire, les membres du groupe expérimental améliorent leur compréhension du texte et leur rétention des informations ? Centrer l'analyse du discours sur une technique d'élaboration de la représentation mentale présente un autre

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 27-33.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 29.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 27-33.

³⁹² *Ibid.*, p. 27 : « Parmi les premiers moyens qu'il convient de recommander aux étudiants pour les concentrer sur le sens et les empêcher de s'attarder sur les mots, figure la visualisation. Voir mentalement un objet ou imaginer les aspects d'un événement dont on entend parler, c'est en entendre le sens. L'image que les étudiants se feront des événements narrés dans le discours leur permettra de moins écouter les mots et de s'exprimer à partir de ce qu'ils se sont représenté en imagination. »

³⁹³ *Ibid.*, p. 28.

intérêt, celui d'insérer de manière cohérente les composantes (2) et (3). La composante (5) n'est pas utile pour la traduction des lettres pauliniennes et la (4) est à traiter séparément.

Nous avons alors envisagé que la construction d'une représentation mentale concordante avec le texte était à étudier, car elle était une forme d'analyse de discours possible. Cette proposition a été acceptée par le groupe. Celui-ci a donc consenti à faire les expérimentations nécessaires (voir 3.4 *Représentation mentale*). Les résultats ont été productifs sur des discours courts ou narratifs mais cette technique restait insuffisante à la rétention mémorielle de longs textes. Elle était donc à renforcer par une autre technique, raison pour laquelle nous avons exploré celle de la prise de notes.

1.2.3 Prise de notes

Seleskovitch et Lederer (2002 : 49-70) préconisent la prise de notes pour faciliter la compréhension et la rétention des idées principales d'un texte et de leurs articulations :

« Les notes de consécutive sont le support de souvenirs. Leur fonction est d'aider l'interprète à se concentrer sur ce qu'il entend et de lui servir de rappel au moment de sa restitution³⁹⁴. »

N'ayant pas observé d'interprète nawda prendre de notes à l'écoute d'un discours, cet aspect a fait l'objet d'expérimentations décisives, car nous considérons que cette pratique serait utile à la rétention et à la restitution de discours pauliniens. Nous avons mis les apprenants en situation de prise de notes individuelle afin d'observer leur manière de procéder. Face à la difficulté que représentait pour eux cet exercice, ils nous ont demandé de leur dispenser un cours sur la prise de notes³⁹⁵. Cela s'est avéré insuffisant. L'échec des expérimentations nous a amenée à supposer deux causes possibles : soit ils n'étaient pas suffisamment exercés, soit cette pratique était inadaptée (voir les [expérimentations 4.1 Écoute seule](#) et [4.2 Écoute + prise de notes](#)). Cette situation confirmant qu'une telle difficulté était fréquente chez les étudiants en interprétation (Gile, 1995 : 110)³⁹⁶, fallait-il entraîner les apprenants à prendre des notes ou délaisser cette technique ? Nous nous sommes demandée quelle était « l'incidence réelle de la prise de notes sur l'efficacité de l'écoute³⁹⁷ ». Ayant observé que la rétention des informations par la seule écoute était plus productive que l'écoute accompagnée d'une prise de notes, cette dernière était à délaisser car elle produisait *une baisse de la qualité de l'écoute* (Gile : 1991a). Restant toutefois d'avis

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 50.

³⁹⁵ Ce cours d'1 heure a été construit à partir de l'ouvrage de Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Op. cit.* p.49-69.

³⁹⁶ Daniel GILE. *Regard sur la recherche en interprétation de conférence*. « En tout état de cause, la prise de notes semble peser lourdement dans la consommation de capacité de traitement, au moins pendant la phase d'apprentissage de la consécutive. Sur le terrain, on observe régulièrement une baisse de la qualité de l'écoute chez des étudiants dès qu'ils commencent à aborder la prise de notes, [...] » p.110.

³⁹⁷ Daniel GILE. 1991a. « Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive - une expérience-démonstration de sensibilisation ». p. 432. In *Meta*, 36, 2/3. 1991. p. 431-439.

que la prise de notes était indispensable à l'interprétation de textes longs, puisque sa fonction était de renforcer la représentation mentale, nous avons cherché sous quelle forme la pratiquer.

Nous avons premièrement pensé que la solution serait l'image. Il nous semblait qu'une reproduction visuelle d'un récit apporterait des informations complémentaires à celles contenues dans le texte et qu'il en résulterait une meilleure rétention et compréhension (voir les [expérimentations 4.3 Écoute + image](#)). Ces expérimentations se sont, elles aussi, soldées par un échec car l'image faisait obstacle à la construction de leur représentation mentale du texte et entravait l'écoute du récit.

Nous nous sommes alors demandée si l'habileté des apprenants à élaborer une représentation mentale ne correspondrait pas à une forme de prise de notes³⁹⁸. Pour approfondir cette idée, notre recherche s'est orientée vers l'exploration de leurs ressources attentionnelles à partir du Modèle d'*Efforts* en interprétation³⁹⁹. Selon Gile (1995 : 110) les notes, « *des repères destinés à faciliter la recomposition du discours* », demandent lors de l'écoute un *Effort de Production*. Ainsi, la prise de notes envisagée d'un point de vu cognitif est un *Effort* qui s'ajoute aux autres *Efforts Attentionnels*. Il nous a paru probable qu'il réduise la qualité d'écoute des apprenants.

1.2.4 Efforts Attentionnels

A ce point de nos travaux nous avons fait deux constats :

- Les traducteurs étaient d'excellents interprètes mais à l'écrit ils commettaient des erreurs de traduction (interférences entre les langues, omissions ou ajouts d'informations).
- Les membres du groupe expérimental produisaient des interprétations de qualité quand celles-ci étaient liées aux différents contextes de leur vie sociale. Dans le cadre de nos expérimentations, ils éprouvaient néanmoins des difficultés conséquentes à traduire oralement de courts textes bibliques. Cela renforça notre avis sur la nécessité de modifier le processus d'interprétation : pour diminuer les *Efforts Attentionnels* nous y avons inséré une technique d'élaboration d'une représentation mentale (Voir [3.4.1 Construction d'une représentation mentale](#)).

Au regard de ces observations, nous avons fait nôtre le questionnement de Gile : la production d'un discours traduit nécessitant un *Effort Attentionnel*, ces faiblesses

³⁹⁸ La *Théorie interprétative* propose certes de « *noter mentalement* » pour analyser un discours mais cela restait insuffisant dans notre cas. Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Op. cit.* p. 29.

³⁹⁹ Cours Daniel GILE. « Les Modèles d'Efforts de l'interprétation de conférence – Un cadre cognitif ». Diapositive 9 – (<http://cirinandgile.com/Modeles%20dEffortsfr.ppt>).

provenaient-elles « *des limites dans les ressources attentionnelles*⁴⁰⁰ ? » Une explication de l'écart entre la qualité de leurs interprétations et l'insuffisance de leurs traductions était à chercher dans leur manière de gérer leurs ressources attentionnelles en traduction (Gile, 2009 : 147) écrite (pour les traducteurs) ou orale (pour les apprenants). Nous avons supposé qu'ils les maniaient différemment dans ces deux tâches.

Dans le milieu des interprètes, les ressources attentionnelles, leur disponibilité limitée et leur gestion sont depuis le début des années 1980 considérées comme un élément central dans la difficulté d'interpréter. Selon l'un des ensembles de modèles de l'interprétation les plus souvent pris pour référence dans la littérature, les *Modèles d'Efforts*⁴⁰¹ (Gile : 1985b, 1988, 2009⁴⁰²), l'interprétation coordonne plusieurs ressources attentionnelles. Celles-ci sont à gérer, car ces « *opérations mentales demandent de l'attention et passent par un système qui ne peut leur fournir qu'une quantité d'attention limitée*⁴⁰³ ». Gile fonde l'interprétation sur *trois Efforts de base + l'Effort de coordination*. Ce sont des activités cognitives qui « *ne sont pas automatiques, bien que l'entraînement puisse permettre d'en réduire les besoins attentionnels*⁴⁰⁴ ».

Ces efforts n'étant pas automatiques, nos expérimentations ont porté sur l'amélioration qu'il était possible d'apporter à l'utilisation de chacun des trois *Efforts* qui interviennent en interprétation :

- L'*Effort d'écoute et d'analyse*⁴⁰⁵ est une activité cognitive qui porte sur la perception et la compréhension de l'énoncé à interpréter. Il augmente selon la quantité des informations perçues ou leur spécialisation. Ces deux facteurs se conjuguent concernant les lettres pauliniennes. A cette étape de nos travaux, la concentration fournie pour construire une représentation mentale semblait améliorer la qualité de l'écoute et celle de l'analyse et donc diminuer l'*Effort d'écoute et d'analyse*. Au vu de la quantité d'informations à retenir, cette ressource restait cependant insuffisante.
- L'*Effort de Mémoire à court terme*⁴⁰⁶ est une gestion de l'information dans l'intervalle de temps situé entre le moment de l'écoute et celui de la production. (Ce facteur a été examiné dans la partie 6. *Expérimentations : Gestion des pauses entre les écoutes.*)

⁴⁰⁰ *Ibid.*

⁴⁰¹ Pour une description des ressources attentionnelles en interprétation consécutive, voir Daniel GILE, 2009, Chapitre 7, The Models of interpreting. p. 146 à 156. Ou GILE, 1995, chapitre 4. 9 « Le modèle d'Efforts de la consécutive », *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. p.108-111.

⁴⁰² Voir Daniel GILE. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised Edition.

⁴⁰³ Daniel GILE. 1988. p. 6.

⁴⁰⁴ Daniel GILE. « Les Modèles d'Efforts de l'interprétation de conférence – Un cadre cognitif ». Diapositive 14 – (<http://cirinandgile.com/Modeles%20dEffortsfr.ppt>).

⁴⁰⁵ Daniel GILE. « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée ». In *Meta*, vol. 30, n° 1, mars 1985, p. 44-48. Voir aussi Daniel GILE. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. p. 149.

⁴⁰⁶ Daniel GILE. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. p. 154.

- L'*Effort de Production*⁴⁰⁷ porte sur l'ensemble des opérations cognitives qui interviennent lors de la production : la reformulation d'une information en langue d'arrivée ; les décisions traductionnelles telles que l'explicitation ou non d'une information, des ajouts, des omissions ou des substitutions ; les choix de mots et d'expressions ; etc. « *Cet effort augmente notamment pendant les pauses d'hésitation tactiques qui servent à choisir les structures de la phrase et les mots, et baisse quand il y a automatisme verbal*⁴⁰⁸. » Nos recherches sur l'*Effort de production* ont plus précisément porté sur la réduction de cet effort dans la traduction écrite. L'interprétation étant notre solution proposée, celle-ci sera complétée par la production collective de la traduction finale.

Cette réflexion sur la gestion des ressources attentionnelles a été approfondie par la recherche d'une forme d'analyse orale du texte à interpréter (voir [5. Expérimentations : Comment analyser oralement un texte ?](#)). Nous avons en effet progressivement mis sur pied une technique complexe : au cours de l'écoute de l'énoncé à interpréter, les ressources attentionnelles sont au service de la construction d'une représentation mentale cohérente avec le texte. Laquelle favorise la rétention des informations et génère des inférences au moment de produire l'interprétation.

2 PISTE DE RECHERCHE : COMMENT FAIRE UNE ANALYSE ORALE ?

A cette étape de nos travaux, nous avons observé que la construction d'une représentation mentale concordante avec le texte à interpréter améliorerait l'*Effort d'écoute et d'analyse* mais qu'elle était à compléter par une autre analyse. Deux questions étaient à résoudre : comment le groupe expérimental pourrait-il faire une analyse orale de la lettre paulinienne à interpréter ? Comment résoudre les difficultés que les diverses propositions d'organisation textuelle occasionnaient pour les traducteurs nawdba ? (Voir [Chapitre 2, 2. Propositions d'organisation textuelle](#)). Ces deux questions ont guidé nos réflexions.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 151.

⁴⁰⁸ Daniel GILE. « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée ». In *Meta*, vol. 30, n° 1, mars 1985, p. 44-48.

2.1 Comment analyser oralement une lettre paulinienne ?

La lecture et l'écoute d'un texte étant des modalités de traitement des informations, notamment à partir de la forme linguistique⁴⁰⁹, notre idée était que certaines stratégies métacognitives qui qualifient un *lecteur expert*⁴¹⁰ pouvaient être utilisées en situation d'écoute. Parmi les travaux en compréhension de texte, ceux de Gentaz et Dessus (2004 : 57) répertorient des stratégies de lecture que les sciences didactiques reconnaissent pour leur efficacité. Quatre nous ont semblé applicables à l'écoute et donc utilisables dans notre contexte d'interprétation :

- Le repérage du schéma de l'organisation textuelle. Il facilite la compréhension du contenu sémantique en aidant le lecteur à construire une représentation du texte qui soit cohérente (Fayol et Gaonac'h, 2003). Ce point correspond au « *repérage d'étapes d'un discours* » de l'écoute de l'interprète selon Seleskovitch et Lederer (2002 : 20 ; 29).
- La schématisation graphique des organisateurs logiques. Elle aide le lecteur à comprendre les relations qui relient les idées entre elles. Notre idée a été d'utiliser la visualisation graphique pour faire le travail d'analyse du texte lors de l'écoute, que Seleskovitch et Lederer (2002 : 20 ; 31) nomment le « *dégagement des enchaînements* » :

« [...] il faut aussi apprendre à distinguer les idées qui mènent les unes aux autres, à retenir leur enchaînement. Les rapports de cause à effet, les liaisons entre les idées sont des éléments importants pour la constitution du sens⁴¹¹. »

- Les questions inférentielles. Elles facilitent la mise en relation des connaissances du lecteur avec celles explicitées dans le texte. Ce point correspond à la « *rétenion* » des informations selon Seleskovitch et Lederer (2002 : 33 - 35).
- Les questions sur les informations principales et la structure textuelle. Elles sont également essentielles pour Seleskovitch et Lederer, car d'elles dépend la qualité d'une interprétation (2002 : 39).

Notre idée de remplacer la prise de notes par la visualisation d'images s'étant soldée par un échec, nous l'avons remplacée par une représentation schématique constituée des composantes énumérées ci-dessus. Une première série d'expérimentations a porté sur le repérage du schéma de l'organisation de la structure narrative du texte. Au regard des

⁴⁰⁹ Marie-Dominique GINESTES et Jean-François LE NY. *Psychologie cognitive du langage*. p. 96 : « Les deux sortes d'information, celle qui constitue la forme, et qui est parfois appelée « *information de surface* », et l'autre, « *information sémantique* » véhiculée par la précédente, sont bien distinctes, et leurs traitements psychologiques le sont également. »

⁴¹⁰ Voir la note de bas de page n°362, *Lecteur expert*.

⁴¹¹ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 31.

expérimentations précédentes, une amélioration des interprétations était observable sur des textes narratifs simples, mais elle atteignait ses limites dans le cas de longs récits. Notre recherche a donc porté sur la manière d'insérer dans un schéma cohérent l'organisation textuelle, la schématisation graphique des organisateurs logiques, les questions inférentielles et les questions sur la structure textuelle. Le cadre théorique qui nous a semblé le mieux répondre à notre cas d'espèce était *La linguistique textuelle* d'Adam (1992 ; 1999 ; 2005 ; 2008 ; 2011) dont l'approche est au départ cognitive (voir *Annexe 1 Adam, Linguistique textuelle*).

2.2 Comment analyser le plan d'une lettre paulinienne ?

Notre idée était que le groupe expérimental construise sa représentation mentale à l'aide de la visualisation d'un schéma correspondant à la configuration pragmatique du texte. Cela était cependant difficilement réalisable, car les commentaires exégétiques, interprétant différemment les lettres pauliniennes, proposent pour une même lettre différentes organisations textuelles (voir *Chapitre 2, 2 Propositions d'organisation textuelle*). Cette difficulté se répercute dans les propositions de plan des traductions françaises. Nos travaux, n'ont pas la prétention d'apporter de solution ; il nous a seulement semblé essentiel que les traducteurs nwdba suivent une seule organisation textuelle pour réussir à reformuler une logique argumentative. Selon Wilt :

« *The New Testament epistles may often be elucidated with reference to specific generic forms (types and patterns) that go back to the categories of ancient Greco-Roman rhetoric and letter – writing*⁴¹². »

L'approche exégétique d'Aletti (voir *Chapitre 2, 3 Exégèse d'Aletti*) nous a inspiré l'idée qu'une analyse de la structure séquentielle argumentative serait une piste plausible pour rechercher le raisonnement de l'auteur dans la *Lettre aux Galates*. En effet, son analyse des lettres pauliniennes est centrée non sur la recherche de la *dispositio* mais sur celle des *propositio*. Selon cet exégète, c'est le repérage des *thèses* argumentatives qui aide à comprendre la progression logique du discours argumentatif de l'auteur. Une fois les *thèses* identifiées, son étude porte sur le repérage des preuves, des exemples et des conclusions argumentatives. Rastoin (2003) a appliqué à la *Lettre aux Galates* l'exégèse d'Aletti. Bien que les résultats de ces travaux nous aient été profitables, ils restaient insuffisants (voir [Annexe 24 Lettre aux Galates : structure de la séquence argumentation](#)). Pour interpréter, le groupe expérimental avait besoin d'une méthode analytique détaillée, systématique et orale. Nous avons donc inséré l'exégèse d'Aletti dans le cadre plus élargi de *la linguistique textuelle*.

⁴¹² Timothy WILT. *Bible Translation : Frames of Reference*. p. 204.

Adam (1992 - 2011 : 162-163) établit une correspondance entre la macrostructure cognitive du traitement des informations sémantiques et la configuration pragmatique⁴¹³ du texte. Les composantes de cette configuration sont les macro-actes de langage : sa visée illocutoire globale, son ancrage énonciatif et sa cohésion référentielle (voir *Annexe 1.2 Définition du texte*). Les identifier dans une lettre paulinienne présente trois avantages pour nos travaux :

- L'analyse détaillée débute par le niveau supérieur du texte, non par ses unités compositionnelles. Là se situe la différence avec l'analyse du plan qu'effectuaient les traducteurs nawdba selon la méthode Barnwell (1990) (voir *Chapitre 4, Étape 3 : Plan*). Leur analyse ne prenant pas suffisamment en compte la composition de la macrostructure, elle était insuffisante pour comprendre le raisonnement de l'auteur.
- Cette manière d'aborder le texte ne contrarie pas les processus cognitifs de compréhension. En effet, la connaissance de la configuration pragmatique du texte se propage sur l'ensemble du processus cognitif d'activation et d'assemblage des informations que fait l'interprète. Chaque nouvelle information perçue s'intègre dans une relation de congruence avec l'information précédente connue.
- L'information nouvelle est aussi en adéquation avec la représentation mentale qui est en cours de construction. Elle y est ainsi intégrée, selon un principe de causalité⁴¹⁴.

Pour faciliter la compréhension du groupe expérimental, nous avons établi un rapprochement avec le traditionnel *pacte de lecture*. Nous avons schématisé cette analyse par les 1^{re} et 2^e clés de compréhension (1) :

1. Les clés de compréhension

| 1 ^{re} clé de compréhension | 3 ^e clé de compréhension | 2 ^e clé de compréhension |
|--|--|--|
| Introduction du texte - genre [A] - visée illocutoire globale ? [A] - ancrage énonciatif ? [A] - Cohésion référentielle ? [A] | Corps du texte - structures séquentielles - actes illocutoires ? - actes énonciatifs ? - Cohésion référentielle ? | Conclusion du texte [Z] - genre [Z] - visée illocutoire globale ? [Z] - conclusion énonciative ? [Z] - Cohésion référentielle ? |

Ce schéma représente les trois grandes parties du texte qui correspondent à trois clés de compréhension : l'introduction, le corps du texte et la conclusion. L'introduction et la conclusion révèlent la configuration pragmatique. Ces macro-actes de langage donnent des

⁴¹³ Voir Jean-Michel ADAM. *Op. cit.* Il définit le texte comme étant « un niveau d'agencements linguistiques transphrastiques » qu'il décrit en deux niveaux supérieurs : la « configuration pragmatique » et la « suite de proposition ». La configuration pragmatique est la macro-unité sémantique et pragmatique qui compose le texte.

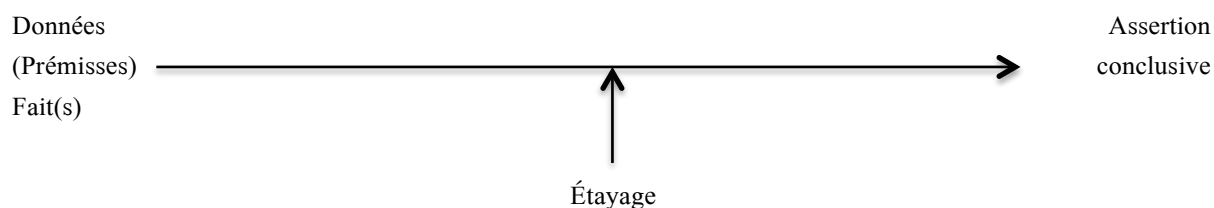
⁴¹⁴ *Ibid.*, Dans une séquence argumentative, le principe causal argumentatif est un élément qui constitue la cohérence de la séquence.

indices sur la visée illocutoire globale⁴¹⁵, l’ancrage énonciatif⁴¹⁶ et la cohésion référentielle⁴¹⁷. Ces indices étant en correspondance, l’introduction du texte donne le début d’un indice et la conclusion en donne la fin. Ils constituent les points de départ [A] et d’arrivée [Z] d’un même *parcours de lecture*. Nous avons également inséré « le genre de discours » étant donné son importance dans le cas des lettres pauliniennes. (Voir l’utilisation de ce schéma dans l’expérimentation [5.3 Écoute + analyse du pacte de lecture](#))

2.3 Comment analyser une séquence argumentative ?

Cette analyse porte sur la 3^e clé de compréhension du texte. Elle est fondée sur la structure de la séquence argumentative d’Adam [(1992 : 108) et (2008 : 151)] que représente le schéma (2) :

2. Schéma de la séquence argumentative selon Adam (2008)



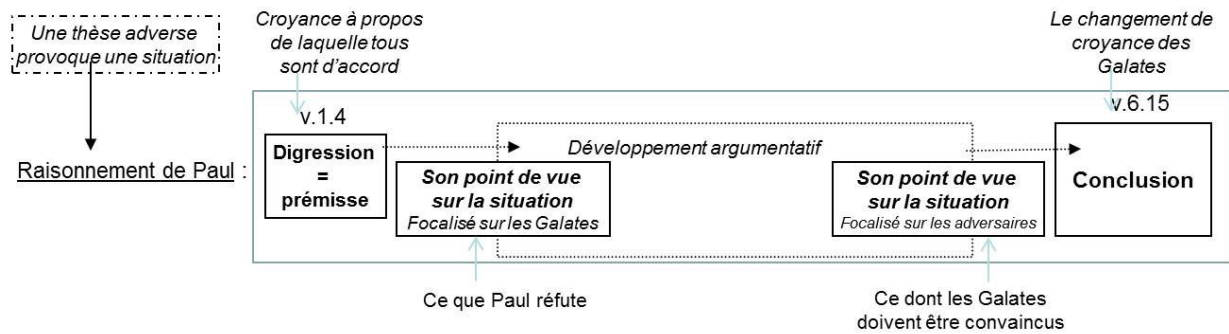
Sur la base du schéma qu’Adam propose, et tenant compte du raisonnement argumentatif paulinien, nous avons élaboré un schéma qui représente la structure de la séquence argumentative spécifique à l’auteur de la *Lettre aux Galates* (3) :

⁴¹⁵ Repérage de la visée illocutoire globale. L’identification des actes illocutoires (initial et final), de ce macro-acte de discours est utile au repérage de la suite d’actes illocutoires présents à l’intérieur du corps du texte. Selon Adam (2005), la visée illocutoire est un macro-acte de discours composé d’une suite d’actes illocutoires hiérarchisés. L’identification par le « pacte d’écoute » de la visée illocutoire globale donne au traducteur la macrostructure de la représentation illocutoire globale.

⁴¹⁶ Repérage de l’ancrage énonciatif. Le repérage de l’ancrage énonciatif global aide le traducteur à comprendre quelle est la tonalité énonciative du texte. Le repérage de sa macrostructure permet au traducteur de comprendre la situation énonciative à l’intérieur de laquelle se succèdent divers changements de plans énonciatifs. La consigne est de relever les points [A] et [Z] de l’ancrage énonciatif global par une analyse comparative de l’introduction et de la conclusion.

⁴¹⁷ Repérage de la cohésion référentielle. La macrostructure de la cohésion sémantique référentielle correspond au thème global du texte. Son identification permet au traducteur de reconstruire la représentation du monde auquel l’auteur fait référence et de comprendre la progression thématique de son raisonnement.

3. Schéma de la séquence argumentative de la Lettre aux Galates



Ce schéma (3) a été expliqué au groupe expérimental à l'étape de l'écoute découverte de la lettre paulinienne à interpréter.

Pour les lettres pauliniennes, ce sont le traducteur bibliste⁴¹⁸ et l'exégète qui ont fait l'analyse des structures séquentielles⁴¹⁹ en s'aidant du schéma ci-dessus.

Notre avis est que l'analyse de la configuration pragmatique et celle de la structure séquentielle d'un texte sont utiles à l'étape de l'interprétation des unités compositionnelles car elles constituent des *connaissances de base*. Elles devraient ainsi favoriser une juste compréhension de toute *unité compositionnelle* à interpréter en l'intégrant au niveau supérieur du texte. Les expérimentations ayant été satisfaisantes⁴²⁰, (voir 5.1, *Analyse du pacte de lecture*), nous avons réfléchi à une technique pour analyser oralement chaque *unité compositionnelle* à interpréter.

2.4 Comment analyser une *unité compositionnelle* ?

Notre objectif était d'aider le groupe expérimental à comprendre comment les trois composantes de la macrostructure (visée globale, ancrage énonciatif et cohésion référentielle) s'entrecroisent au niveau d'une *unité compositionnelle* et quelle est leur relation avec le niveau supérieur du texte. Cela nous permet de contourner le problème du genre littéraire.

Pour atteindre ce but nous avons exploré deux pistes de réflexion : la visualisation de la structure dominante et l'utilisation des cinq types de liaisons.

⁴¹⁸ A cette étape de nos travaux, il était aussi nécessaire que l'exégète forme le traducteur-bibliste à cette nouvelle manière d'analyser une lettre paulinienne.

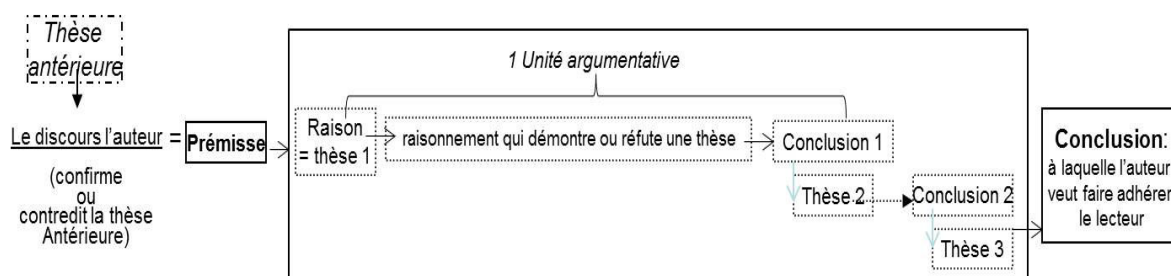
⁴¹⁹ L'élaboration des schémas séquentiels complète le *pacte de lecture*, puisqu'elle permet d'identifier les différentes suites de plans illocutoires, d'actes énonciatifs et de cohésions référentielles qui composent la macrostructure du texte. Ce sont ces schémas qui déterminent les découpages des unités compositionnelles, et ce sont elles que l'on appelle usuellement les parties du texte. Une séance d'interprétation correspond au transfert d'une *unité compositionnelle*.

⁴²⁰ A ce point de nos recherches, les traducteurs ont demandé à participer aux expérimentations avec les apprenants. Ce sont eux qui, les premiers, ont accordé un vif intérêt à cette technique. Grâce à leur expérience de la technique d'analyse comparative (Barnwell : 1990), ils ont été en mesure d'évaluer cette nouvelle manière d'étudier un texte : leur avis a fait autorité.

2.4.1 Visualiser la structure dominante

Pour visualiser la structure dominante d'une *unité compositionnelle* nous avons repris le schéma (3) de la séquence argumentative. Et nous avons considéré que « le développement argumentatif » est la somme des unités argumentatives (4). Chacune étant délimitée par une *thèse* et une conclusion (conformément à l'exégèse d'Aletti) :

4. Schéma d'une unité compositionnelle argumentative de la lettre aux Galates



Ce schéma est un modèle. Pour chaque *unité argumentative*, on a fait correspondre les éléments de ce tableau au contenu du texte (thèse, raisonnement et conclusion). Ce type de schéma était présenté au groupe expérimental au début d'une séance d'interprétation. Il servait tout d'abord à présenter la place d'une unité argumentative et sa fonction à l'intérieur de la séquence globale (Prémisse et Conclusion). Il était aussi utile pour expliquer la logique interne à une unité. Les différentes unités argumentatives de la *Lettre aux Galates* sont présentées dans l'[annexe 24 Structure de la séquence argumentation](#).

Pour des textes courts, la visualisation de ce type de schéma était suffisante. Les lettres pauliniennes étant longues et complexes nous l'avons complété par un schéma pyramidal construit à partir des « types de liages des unités textuelles de base » (Adam, 2008 : 83-124).

2.4.2 Utiliser les cinq types de liages

Le concept de liages nous a semblé être la solution car « les savoirs relatifs à ces opérations sont des systèmes de connaissances linguistiques activés tant à la production qu'à l'interprétation⁴²¹. » Nous nous sommes donc basée sur les cinq types de liages que propose Adam (2008-2011)⁴²² :

« Il est utile de distinguer dans la **classe générale des connecteurs** trois sortes de marqueurs de connexion : les **connecteurs argumentatifs** proprement

⁴²¹ Jean-Michel ADAM. *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. 2008. p. 83.

⁴²² Jean-Michel ADAM. *Loc. cit.* « Cinq grands types d'opérations assurent l'empaquetage des propositions-énoncés. [...] Elles unissent les constituants des propositions proches, mais elles agissent aussi à longue distance, de façon prospective et rétrospective, assurant ainsi la cohésion textuelle ».

*dots, les **organiseurs et marqueurs textuels** et les **marqueurs de prise en charge énonciative**. [...] Ces trois sortes de connecteurs remplissent une même fonction de liage sémantique entre unités de rangs différents (mots, propositions, paquets de propositions, voire portions larges d'un texte). Leur fonction fondamentale est de marquer une connexité entre deux unités sémantiques pour créer une structure p CONNEX q (Nølke 2002 : 186). Ce qui les différencie, c'est qu'ils ajoutent ou non à cette fonction de connexion l'indication de prise en charge énonciative (PdV) et/ou d'orientation argumentative (ORarg)⁴²³. »*

• Méthode

La première étape a été le repérage des types de liages. Nous avons fait correspondre une liste de questions à chacun des types. Puis le traducteur bibliste a construit un schéma en s'aidant des tableaux suivants :

5. Types de liages

| 1. Liages référentiels | | Types de connecteurs | Types de questions |
|------------------------------|---|---|---|
| Coréférence | | | |
| Anaphores | Pronominales | Pronoms personnels | Qui ? |
| | Définies | Noms de référence | Qui ? |
| | Démonstratives | Déterminants, pronoms démonstratifs | Qui ? |
| 2. Liages de connexion | | Types de connecteurs | Types de questions |
| <i>Organiseurs textuels</i> | Spatiaux | <i>Ici/ là ; devant/derrière...</i> | Où |
| | Temporel : Enchaînement chronologique des événements | Enchaînement simple : <i>alors, après, puis, ensuite</i> | Quand ? |
| | | Enchaînement par étape : <i>d'abord, puis, enfin</i> | D'abord ? puis ? enfin ? |
| | | Enchaînement par rapport au temps de l'énonciation : <i>aujourd'hui, hier, demain...</i> | Quand ? |
| | Énumératif | | Indiqués par les flèches ou la place des questions |
| 3. Connecteurs Argumentatifs | | | |
| Marqueur d'un argument | Concessif | | Mais ? Pourquoi ? A savoir ? |
| | Explicatif | <i>Car, parce que, si ...</i> | Pourquoi ? |
| | Justificatif | | Pourquoi ? Puisque ? |
| Marqueur conclusif | | | Donc ? |
| Marqueur fort | D'un argument ou d'un contre argument | | Au contraire ? A l'opposé ? |
| Marqueur faible | D'un argument ou d'un contre argument | | Tandis que ? |
| Hypothèse | | | Si ? |

⁴²³ *Ibid.*, « 5. Forme et portée des connecteurs », p.114-115.

Nous avons concentré nos expérimentations sur l'identification de ces trois sortes de liaages et sur la manière adéquate de les représenter dans le schéma pyramidal : sous forme de questions ou de schématisation graphique. En effet, des organisateurs logiques ont été représentés par des flèches, des accolades ou des questions de type « pourquoi ? ».

Le liage entre les informations implicites n'est pas mentionné. C'est par l'acquis des connaissances référentielles et celui des connaissances de base que le groupe expérimental devait identifier l'implicite présent dans le texte.

Cette mise en schéma⁴²⁴ est concluante car elle favorise la compréhension de la cohésion textuelle de l'unité à interpréter. Elle permet de présenter les questions selon la progression logique ou chronologique du texte, et d'explicitier les connections entre les informations.

L'analyse du plan⁴²⁵ selon la méthode Barnwell (1990) a donc été remplacée par l'étude⁴²⁶ de la configuration pragmatique et celle de la séquence argumentative issues de *La linguistique textuelle*. Enfin, l'analyse comparative de plusieurs versions françaises de l'extrait à traduire (Barnwell : 1990) a été remplacée par celle de la structure de chaque *unité compositionnelle*.

En conclusion de l'ensemble de ces analyses, nous rappelons que notre objectif de départ était de transformer trois stratégies de lecture (Gentaz et Dessus, 2004 : 57) en stratégies d'écoute. Nous récapitulons les techniques que nous avons trouvées pour concrétiser cette adaptation :

- Le repérage de l'organisation textuelle que le lecteur fait en cours de lecture est rendu possible par sa représentation schématique. Les apprenants la visualisent pendant leur écoute de l'unité à interpréter.
- Les inférences qu'un lecteur génère par ses questionnements en cours de lecture sont rendues possible par trois moyens. Tout d'abord la représentation schématique de la configuration pragmatique et celle de la séquence argumentative apportent aux apprenants des connaissances de base nécessaires à leur compréhension du texte. Ensuite, nous les aidons à produire des inférences par des questions insérées dans le

⁴²⁴ Cette analyse a été faite par l'exégète et/ou le traducteur-bibliste, car elle nécessitait des connaissances en grec koinè. Elle a été ensuite présentée aux apprenants sous une forme schématique. Le traducteur-bibliste l'a utilisée comme support pour expliquer la place de l'*unité compositionnelle* à traduire dans la configuration pragmatique du texte et ses liens avec l'unité précédente. Ensuite, il leur a présenté l'organisation de cette unité : les actes illocutoire et énonciatif, les éléments de la cohésion référentielle et la manière dont ces différentes composantes s'articulent entre elles à l'intérieur de l'unité.

⁴²⁵ Voir Jean-Michel ADAM (*Annexe I*). *La Linguistique textuelle*. Selon ce chercheur, le plan d'un texte est la composition macro-textuelle du sens. Il correspond à ce que la rhétorique d'Aristote nomme la *dispositio*. Un rapprochement est à faire avec l'exégèse d'ALETTI qui propose de rechercher la *dispositio* d'une lettre paulinienne pour comprendre le raisonnement de l'auteur (Se référer au Chapitre 2 - 3. *Exégèse de J.-N. Aletti*).

⁴²⁶ Cette analyse nous paraît d'autant plus utile que les lettres pauliniennes sont longues et complexes. La *Lettre aux Galates* contient en effet environ quatre mille mots répartis en cent quarante-neuf versets divisés en cinq chapitres.

schéma à visualiser pendant l'écoute. Il est la représentation des principaux liages (sous la forme de questions) qui structurent l'*unité compositionnelle* à interpréter. Les informations principales sont représentées sous forme de questions. Les énumérations sont suggérées par le nombre correspondant de cases vides. Ou encore, une information négative est représentée par une case barrée.

Les idées présentées dans les parties 1 et 2 de ce chapitre ont été explorées par les expérimentations suivantes.

3 EXPÉRIMENTATIONS : UTILISER L'INTERPRÉTATION

Les expérimentations nécessaires pour examiner la pertinence de l'interprétation dans le processus de la traduction ont porté sur : le choix d'écouter ou de lire en traduction, l'habileté des traducteurs à interpréter, l'écoute de l'interprète, la construction d'une représentation mentale, la prise de notes et les « gestes » perceptifs.

3.1 Lecture ou écoute en traduction ?

Prenant en considération l'écoute de l'interprète (confère la section 1.2.1 de ce chapitre), il nous a paru justifié de vérifier s'il était productif de remplacer la lecture du texte à traduire par son écoute. À cette fin, nous avons soumis le groupe expérimental à la lecture puis l'écoute d'un texte en observant si cette nouvelle manière de procéder produisait différents degrés de compréhension et de rétention des informations.

- **Méthode**

L'expérimentation a été effectuée en deux étapes avec des textes narratifs en français présentant un niveau de difficulté équivalent et compréhensibles sans nécessiter de connaissances extralinguistiques. Nous avons choisi des contes africains inconnus des apprenants (voir *Annexe 2 Lecture ou écoute ?*).

La première étape était composée de la lecture silencieuse de l'un des textes et d'une série de questions de compréhension. La deuxième étape était composée de l'écoute de l'autre texte et d'une série de questions de compréhension. La seule différence entre les deux étapes était donc le remplacement de la lecture par l'écoute.

- **Observations**

Une première observation a porté sur le temps, le nombre de lectures et d'écoutes nécessaires (voir le tableau 5) pour répondre aux questions de compréhension du texte. Les

apprenants ont effectué au moins deux lectures mais n'ont eu besoin que d'une seule écoute. De plus, chaque apprenant a eu un temps de lecture plus long que celui du lecteur⁴²⁷.

6. Temps et nombre de lectures et d'écoutes

| <i>Le récit contenait 181 mots</i> | | | | |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|----------------|------------------|
| Apprenants | Temps d'1 lecture | Nombre de lectures | Temps d'écoute | nombre d'écoutes |
| Apprenant 1 | 1mn 50 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 2 | 1mn 40 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 3 | 2mn 03 | 3 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 4 | 1mn 46 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 5 | 1mn 51 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 6 | 1mn 39 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 7 | 1mn 56 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 8 | 1mn 39 | 3 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 9 | 1mn 46 | 2 | 1 mn 20s | 1 |
| Apprenant 10 | 1mn 38 | 3 | 1 mn 20s | 1 |

Une seconde observation a porté sur le temps et l'exactitude des réponses aux questions. L'expérimentation orale a présenté un temps plus court et des réponses plus satisfaisantes. Tous les apprenants ont eu besoin d'une relecture pour répondre à des questions qui portaient sur des informations secondaires, telles que :

- Où se passe l'histoire ?
- Combien y a-t-il de personnages ?
- Qu'apprend-on sur ce personnage ?
- Où tomba-t-il ?
- Que faisait M'bibizo ?
- Que crie-t-il ?
- Qui vient le secourir ?
- Que lui demande le sauveteur ?
- Quelle est la morale de cette histoire ?

En revanche, pour répondre avec exactitude aux questions de compréhension, une écoute unique a suffi à ces apprenants. D'où le constat que la lecture d'un texte établit un degré de compréhension inférieur à celui de son écoute. Ces résultats ont été obtenus avec des personnes de niveau universitaire (Licence III et Master) et vont dans le même sens que le diagnostic effectué sur le temps de lecture des traducteurs (voir *Chapitre 6, 1.1.1 Lecture en français*). Ils confirment l'idée que dans cette culture orale l'écoute est plus productive que la lecture.

⁴²⁷ La personne assignée à cette fonction dans le cadre de nos expérimentations.

L'idée de remplacer la lecture par l'écoute se confirmant, il restait à vérifier si les traducteurs biblistes étaient de bons interprètes.

3.2 Les traducteurs nawdba sont-ils de bons interprètes ?

A partir du constat précédent et au regard de notre piste de recherche, à savoir l'insertion de l'interprétation dans le processus de traduction, il nous a paru intéressant d'observer si ces traducteurs commettaient les mêmes erreurs en interprétation qu'en traduction. Cette recherche était simple à faire, car ils étaient régulièrement sollicités lors d'assemblées informelles (voir *Chapitre 7, 1.1.2 Visée et nature de l'interprétation*), notamment en contextes religieux. Ils y exerçaient aussi bien l'interprétation consécutive que la simultanée sans équipement.

- **Méthode**

À l'occasion de l'interprétation d'un sermon religieux, chaque traducteur a été enregistré dans l'église qu'il fréquentait à titre privé. Le groupe expérimental et les formateurs ont ensuite écouté les enregistrements afin d'en évaluer la qualité. De plus, à l'issue d'un sermon, des fidèles de ces églises qui ne pratiquaient pas le français, ont eux aussi été interrogés, de façon informelle. On leur a demandé s'ils avaient clairement compris l'interprétation et si le traducteur s'était bien exprimé en nawdm⁴²⁸.

- **Observations**

En interprétation simultanée, les traducteurs ont eu tendance à omettre les articulations logiques entre les énoncés à cause de l'interférence avec le français. On a retrouvé des erreurs similaires à celles relevées dans la traduction de la *Lettre aux Galates*.

Si en interprétation consécutive, ils ont interprété dans les deux langues selon le besoin, c'est le nawdm qui retient ici notre attention. Quel qu'ait été le genre de discours (narratif, explicatif ou argumentatif), les traducteurs en ont transféré le sens dans une forme naturelle en nawdm. Dans le cas de discours argumentatifs, ils ont généralement fait des choix de connecteurs logiques naturels, rares étant ceux qu'ils ont oublié d'explicitement. L'ordre des informations était lui aussi naturel. Ils n'ont pas reproduit les erreurs syntaxiques des intervenants. Les formateurs, le groupe expérimental et les fidèles interrogés ont unanimement remarqué la tendance des traducteurs à améliorer la qualité de discours maladroitement exprimés par leurs locuteurs.

⁴²⁸ Nous n'avons pas tenu compte de ces informations étant donné que dans la culture nawda il est possible qu'une personne ne donne pas son avis afin de préserver l'image positive du traducteur.

Cette différence de qualité entre leurs interprétations consécutives et leurs traductions écrites nous a convaincue d'insérer l'interprétation dans l'opération de traduction⁴²⁹. Il restait à chercher comment faire.

3.3 Écoute de l'interprète

Nos objectifs étaient de relever quels étaient, selon le groupe expérimental, les critères de qualité et de faiblesse en interprétation et de trouver des techniques qui aideraient les apprenants à améliorer leur qualité d'écoute⁴³⁰.

3.3.1 Écoute et concentration

Nous avons débuté les expérimentations par l'écoute de récits bibliques⁴³¹. Les apprenants ne parvenaient pas à retenir plus de cinq versets et avaient besoin d'écouter trois fois la lecture d'un même énoncé avant de produire une interprétation naturelle. Selon eux, cela provenait de leur difficulté à interpréter des textes bibliques. Notre avis était tout autre. Nous présumptions que ce problème était dû à un *Effort d'écoute et d'analyse* insuffisant. Celui-ci étant de faible qualité, il gênait les *Efforts de Mémoire* et de *Production*. Nous avons listé les comportements observés en cours d'écoute (jouer avec un objet, posture avachie, attitude distraite, griffonnage sur une feuille, rangement des affaires, etc.). Cette liste leur avait été présentée mais ils sont toutefois restés sceptiques quant à l'influence de ces comportements sur leur capacité à retenir un texte biblique.

La suite des recherches n'était possible qu'à condition de les convaincre de la pertinence de notre avis. C'est à cette fin que nous avons imité une démarche pédagogique que les formateurs utilisent dans les apprentissages traditionnels (voir *Chapitre 3, 4 Différents modes d'apprentissage*). Celle-ci consiste d'abord à corriger un comportement erroné sans le mentionner mais en plaçant l'apprenant en situation d'observation et de mise en pratique de la tâche qui le conduirait à se corriger. Ensuite, elle l'amène à réfléchir aux facteurs qui en favorisent la réussite et à ceux qui y font obstacle.

Selon le type de comportement à corriger, le formateur peut dispenser un cours théorique. Nous n'avons pas abordé directement le problème de la concentration mais avons plutôt placé le groupe expérimental en situation d'écoute et de concentration sans en

⁴²⁹ A cause du scepticisme des traducteurs-biblistes, toutes les expérimentations qui suivent ont été effectuées avec un groupe expérimental. Cependant, les traducteurs se sont progressivement insérés dans le groupe des formateurs puis certains d'entre eux ont même désiré participer à plusieurs expérimentations avec les apprenants.

⁴³⁰ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 20 : « Il existe en effet plusieurs types d'écoutes : de l'écoute sélective, la plus courante où l'on se contente de retenir quelques points saillants d'un énoncé (...) Il y a enfin l'écoute de l'interprète, auditeur d'un type très particulier. Libre de toute nécessité d'intervenir en son nom propre, il est totalement concentré sur le vouloir dire de l'orateur et en appréhende toutes les nuances. (...) On montrera que l'écoute du sens s'apprend [...] ».

⁴³¹ Il s'agissait de bref récits extraits des Évangiles.

informer les apprenants. Pour cela nous les avons inclus dans la tâche plus élargie de l'interprétation. Ils devaient définir leurs critères de qualité (1) puis de maladresse (2) en interprétation naturelle. Enfin, nous leur avons dispensé un cours sur les processus cognitifs de compréhension (voir *Annexe 3 Cours de compréhension*). Pour des raisons pédagogiques, les expérimentations ont d'abord été faites avec des textes narratifs et non avec des extraits bibliques. Nous avons en effet le souci de ne pas placer ce groupe expérimental dans une situation d'échec par l'utilisation d'énoncés trop complexes.

(1) Critères de qualité en interprétation naturelle

- **Méthode**

Par une première série d'exercices collectifs d'interprétations nawdm-français et français-nawdm ce groupe expérimental a réfléchi aux critères de qualité en interprétation naturelle. Chacun a créé un bref récit ou un court discours en nawdm ou en français. Puis, à tour de rôle, l'un des apprenant interprétait pendant que les autres relevaient les qualités présentes dans son interprétation. Pour connaître les critères qualitatifs auxquels se référaient les apprenants et leurs critiques, leurs remarques ont été systématiquement relevées et analysées (voir *Annexe 4 Critères de qualité en interprétation naturelle*).

- **Observations**

Les qualités relevées ont porté sur :

- la gestion des informations implicites et explicites,
- le discours direct remplacé par le discours indirect,
- la gestion des connecteurs logiques entre les informations,
- la gestion du temps en français et de l'aspect en nawdm,
- le vocabulaire.

Le groupe expérimental ayant pris conscience d'une liste de qualités, il restait à attirer leur attention sur les maladresses qu'ils jugeaient être des erreurs d'interprétation. Nous avons procédé à une deuxième série d'expérimentations.

(2) Critères de maladresse en interprétation naturelle

- **Méthode**

Elle a été identique à celle de la série d'exercices précédents (voir *Annexe 5 Critiques des erreurs en interprétation naturelle*).

- **Observations**

Les maladresses suivantes ont été relevées :

- L'omission du cadre spatio-temporel. Il s'agit d'une erreur qui a particulièrement gêné les apprenants.
- Le changement de rôle. Ne pas interpréter le point de vue du locuteur mais donner son propre point de vue était la deuxième maladresse inacceptable. Le groupe a expliqué à cet apprenant que la fonction de l'interprète est d'être un porte-parole.
- Les interprétations qui résumaient le discours du locuteur. Celles-ci étaient rejetées et le groupe demandait à l'interprète de recommencer.
- La gestion des discours directs et rapportés a été relevée dans le cas de récits car elle conditionne la vivacité de la narration.
- Les erreurs d'articulation entre les idées ou les actions font obstacle à une bonne compréhension de l'énoncé.
- Des ajouts d'idées propres à l'interprète car ils déforment le sens de l'énoncé.
- La manière de conclure.

Ces deux exercices critiques ont été utiles à une réflexion commune sur les critères d'une interprétation de qualité. Par cette démarche pédagogique, les apprenants ont pris conscience qu'il leur était avantageux de faire l'effort de se concentrer lors de l'écoute pour améliorer leur prestation. Cela a été l'objet des expérimentations suivantes.

3.3.2 Concentration auditive

Ces expérimentations ont porté sur la section *1.2.4 Efforts Attentionnels*. Notre but était de mettre en place des stratégies pour optimiser la concentration. Ce travail s'est poursuivi jusqu'à ce que chacun des apprenants soit capable de définir sa propre stratégie de concentration. Les résultats se résument en trois paramètres, essentiels selon eux, à la concentration auditive :

- Écoute du sens. Par une réflexion collective nous avons aidé les apprenants à écouter le sens. Au départ, nous leur avons demandé sur quoi ils se concentraient en écoutant l'interprétation. Leurs réponses furent :
 - les paroles du locuteur,
 - les intentions du locuteur et l'effet qu'il veut produire,
 - l'apparence du locuteur,
 - la contestation intérieure des propos du locuteur,
 - l'anticipation de l'interprétation,

- la manière de s'exprimer du locuteur.

Ces réponses ont été schématisées au tableau (voir *Annexe 8 Meilleur angle d'écoute*) afin que les apprenants s'exercent à écouter un texte à interpréter en essayant différents angles d'écoute et à expliciter lequel était le meilleur pour lui. Le seul choix retenu par tous s'est porté sur l'écoute concentrée sur les paroles du locuteur. Et les autres paramètres retenus sont :

- Environnement : une température agréable, le silence total et une classe ordonnée⁴³².
- Gestion du regard : il ressortait des discussions que ce point était primordial, car les apprenants percevaient l'environnement physique comme étant une source de déconcentration. Ils ont retenu deux manières de gérer le regard :
 - regarder un support visuel ayant un lien avec le texte. Nous avons créé deux supports visuels : une grande carte géographique retraçant les parcours de l'auteur et situant les destinataires du texte (voir *Annexe 9 Carte des voyages de l'apôtre Paul*). Ce support a été rapidement délaissé⁴³³. Il a été remplacé par des schémas correspondants à la structure du texte (voir par exemple 5.2. *Écoute + visualiser la macrostructure + questions*).
 - Fermer les yeux⁴³⁴. Les apprenants ont pris l'habitude de se concentrer avant toute interprétation de la manière suivante :
 - Pause silencieuse : ne débiter le travail qu'après avoir obtenu un silence total. Chacun faisait la démarche mentale de focaliser ses pensées sur le travail d'interprétation.
 - Position physique : redresser le buste, inspirer profondément puis expirer lentement.
 - Au cours du développement de nos travaux, ils ont pratiqué une autre forme de concentration auditive. Elle portait sur la construction d'une représentation mentale du texte. Selon sa préférence sensorielle, chacun prenait le temps de se concentrer jusqu'à revoir mentalement les schémas du texte à traduire ou à les entendre (image acoustique ou physique).

⁴³² Pour comprendre l'importance du paramètre environnemental, un rappel du contexte expérimental est peut-être utile. L'équipe travaille en situation de brousse. La température peut excéder les 35° en saison sèche. La situation n'est pas meilleure en saison de pluie : d'une part les fortes pluies sur le toit de tôle nous obligent à interrompre le travail, d'autre part les locaux étant à l'orée d'une forêt et n'ayant pas de vitres, les moustiques prolifèrent dans cette zone de paludisme endémique.

⁴³³ Dans la suite de nos travaux il a été remplacé par un schéma linéaire qui représente la configuration pragmatique du texte (voir [5.3 Écoute + Analyse du pacte de lecture](#)).

⁴³⁴ Cette description peut paraître quelque peu naïve. Cependant le lecteur doit garder à l'esprit que ce groupe expérimental est issu d'un contexte à tradition orale. Ces exercices de concentration ont demandé des efforts.

La majorité des apprenants étant convaincue de la nécessité d'une concentration auditive maximale, le groupe a décidé de se discipliner pour acquérir « une écoute du sens⁴³⁵ ». Cependant, cette pratique nous semblait insatisfaisante.

3.4 Représentation mentale

A ce point de nos expérimentations, deux aspects étaient à travailler : l'élaboration d'une représentation mentale et la prise de notes.

Pour vérifier l'utilité de travailler la représentation mentale, nous avons fait dépendre chaque expérimentation des résultats obtenus dans les précédentes. Au départ, c'est le concept même de représentation mentale qui a été expérimenté. Lorsque tous les apprenants l'ont compris, ils ont procédé à la construction de leur représentation par la seule écoute d'un texte puis par une écoute + une visualisation d'une image et enfin par une écoute + une visualisation schématique du texte. Étant donné que ces expérimentations étaient faites dans un contexte d'apprentissage de l'interprétation, la difficulté des textes choisis a été graduelle : narration, argumentation indirecte (paraboles) et argumentation directe.

3.4.1 Construction d'une représentation mentale

Cette pratique étant nouvelle, il était tout d'abord nécessaire de s'assurer que tous les apprenants la comprenaient. C'est à cette fin que nous avons fait plusieurs exercices de mimes à interpréter (voir *Annexe 10 Une histoire mimée*). Le mime a été un moyen d'expliquer ce qu'est une représentation mentale. De plus, cet exercice a aussi permis de travailler la notion d'exactitude, car il était facile pour les membres du groupe d'établir une relation entre ce qu'ils voyaient et le contenu de leur interprétation. La notion de représentation mentale étant comprise, il restait à découvrir comment chacun procédait naturellement pour construire sa propre représentation.

- **Méthode**

Les apprenants ont écouté la lecture d'un récit les yeux fermés (voir 3.3.2 *Concentration auditive*). La consigne était que chacun construise une représentation mentale du texte. A la fin de la lecture chaque apprenant s'est isolé et a décrit sa représentation mentale en s'enregistrant (1). Ensuite tous les intervenants ont écouté chacun des enregistrements et, à partir des différences observées, ont discuté sur leur manière de construire une représentation mentale. Ces disparités ont mis en lumière les endroits du texte qu'ils avaient compris différemment. Ils ont alors posé des questions au lecteur pour vérifier l'exactitude des informations contenues dans le texte. Puis les apprenants ont écouté une

⁴³⁵ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 20. Une définition du « sens » se trouve dans l'ouvrage *Interpréter pour traduire*. p. 298.

deuxième lecture. Chacun a reconstruit sa représentation mentale en corrigeant ses erreurs de compréhension (2) et a interprété en s'enregistrant. Enfin, le groupe les a écoutés.

7. Exemple : la pintade et la carpe

| (1) Description de la représentation mentale | (2) Représentation corrigée |
|--|--|
| Je vois la pintade et la carpe sur un chemin qui les mène dans un champ de fonio. Elles sont là-bas jusqu'à l'arrivée du propriétaire du champ. Et dès l'arrivée du propriétaire je vois la pintade qui s'envole et laisse la carpe. Le propriétaire saisit la carpe dans sa main et je le vois sur le chemin rentrant chez lui. Par moment je vois la carpe qui essaie de lui parler. Puis je vois une foule devant la maison du propriétaire, la carpe au milieu de cette foule en train de chanter. Puis, on l'amène au bord d'un étang d'eau puis au milieu de la rivière et je vois la carpe qui nage et s'enfuit dans la profondeur du fleuve. Et je vois les gens qui tatent dans l'eau et je vois quelqu'un qui arrête une petite carpe. | Je vois une pintade et une <u>carpe en train de causer</u> , puis après sur un chemin qui les mène dans un champ de fonio. <u>Après je vois un homme qui arrive et la pintade s'envole. L'homme se saisit de la carpe et rentre chez lui. Et en chemin la carpe parle à l'homme en question.</u> Le soir au clair de lune je vois une foule devant la maison de l'interessé et la carpe au milieu en train de chanter. Puis après dans la foule je vois quelqu'un tenir la carpe se dirigeant vers la rivière et la foule qui s'en suit. Je vois celui-là laisser la carpe au bord de la rivière, après il la prend et l'amène au milieu de la rivière, et la carpe qui s'enfuit. Je vois la foule qui se met à troubler l'eau à la recherche de la carpe. Et après je vois quelqu'un qui sort de l'eau avec une carpe et la foule l'entoure <u>mais la carpe ne dit rien.</u> |

• Observations

Les erreurs contenues dans la représentation mentale se sont retrouvées dans l'interprétation. Cet exercice consistant, pour l'apprenant, à dire à haute voix sa représentation a permis d'anticiper plusieurs erreurs en interprétation.

Dans l'exemple ci-dessus, la première représentation mentale de l'apprenant montre qu'il n'a pas compris que la présentation de la carpe est un élément essentiel de l'intrigue. Cette information est absente dans sa description des situations initiale et finale de sa représentation mentale. Il a corrigé cette erreur dans sa deuxième représentation (2).

À l'écoute de leurs collègues ou par leurs corrections, les apprenants les plus faibles ont amélioré la qualité de leur écoute et l'exactitude des informations contenues dans leurs interprétations.

Ces expérimentations ont montré que les membres de ce groupe expérimental avaient tendance à contextualiser naturellement leurs interprétations. Ils avaient en effet des difficultés à se représenter ce qui est inconcevable dans leur culture.

Exemple

L'un d'eux a affirmé qu'il lui était impossible de se représenter mentalement une réalité inexistante ou une situation imaginaire, car ceci est absurde dans sa culture. Pour cette raison, il a changé les personnages : la carpe est devenue un crabe et « les gens » ont été remplacés par « les enfants ». Son explication était que dans son environnement, les enfants jouent avec des crabes. De

plus il lui était inconcevable que des adultes et une carpe puissent communiquer ou que ceux-ci puissent danser au chant d'une carpe.

La remarque que font Seleskovitch et Lederer (2002 : 28) sur la nécessité de multiplier les exercices de visualisation ne s'est pas vérifiée dans le cas du groupe expérimental, car, contrairement à la plupart des étudiants de ces auteurs, ils n'ont pas développé « [...] l'habitude d'écouter des mots au lieu de voir les images qu'ils évoquent [...] »⁴³⁶. C'est au contraire une situation inverse qui s'est présentée. Pas habitués à lire des mots en nawdm mais entraînés à parler de manière imagée, ils semblaient être davantage en mesure de procéder à des représentations visuelles.

Ces exercices ont été à tel point productifs que nous y avons eu systématiquement recours pour déceler des erreurs d'interprétation et aider les apprenants les plus faibles.

3.4.2 Interprétations corrigées par l'analyse des représentations mentales

Observant que chacun des apprenants décrivait librement ses représentations mentales au groupe, nous avons utilisé cet exercice pour travailler sur l'exactitude des informations interprétées. C'est par l'analyse de la représentation décrite que les causes d'erreurs présentes dans une interprétation ont été mises en lumière. Ainsi, pour chaque apprenant, les faiblesses présentes dans sa manière de construire sa représentation mentale ont été décelées et des conseils donnés. Puis, conformément au principe de l'entraide nawda, le groupe a veillé à ce que chacun corrige ses faiblesses personnelles et il a été attentif aux améliorations (voir [Annexe 11 Histoire et représentation mentale](#)).

Pour ce groupe, la meilleure manière de corriger les faiblesses d'interprétation a donc été la recherche des erreurs présentes dans la représentation mentale de l'interprète (voir [Annexe 12 Corriger une représentation mentale](#)). Ses membres ont été convaincus qu'une représentation mentale bien construite est essentielle à la compréhension et à la mise en mémoire d'un texte et qu'elle favorise l'exactitude de la reformulation des informations.

Au regard de ces résultats, l'étape suivante de nos expérimentations a été de répondre à la question : comment renforcer la construction d'une représentation mentale de longs textes ? Au départ, nous pensions que la prise de notes serait une technique essentielle pour l'interprétation des longs discours pauliniens. Le représentant du groupe expérimental nous a informée que ses membres n'étaient que peu entraînés à prendre des notes. Ils désiraient donc suivre un cours avant de faire des exercices. Celui de Seleskovitch et Lederer sur la prise de notes⁴³⁷ leur a été dispensé et une série d'expérimentations a été réalisée.

⁴³⁶ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. p. 28.

⁴³⁷ *Ibid.*, p. 49-69.

4 EXPÉRIMENTATIONS : QUELLE PRISE DE NOTES ?

Ce groupe d'expérimentations a porté sur les sections *1.2.3 Prise de notes et 1.2.4 Efforts Attentionnels*. Notre but était de trouver la forme adéquate de prise de notes pour que les apprenants consolident leur représentation mentale en cours d'écoute.

Les expérimentations (4.1) et (4.2) ont été utiles pour déterminer si la restitution du texte à interpréter différait, en quantité et en exactitude, selon le type d'écoute (seule ou consolidée par une prise de notes). La traditionnelle prise de notes étant improductive, nous l'avons remplacée par l'image. Les expérimentations (4.3) ont porté sur les divers essais de visualisation d'images que nous avons effectués. Cette piste étant infructueuse, nous avons centré nos expérimentations sur la gestion des ressources attentionnelles, notamment l'Effort d'écoute et d'analyse (4.4), d'où la recherche d'une schématisation de la structure thématique du texte (4.5). Cette visualisation a en effet permis aux apprenants d'avoir une meilleure rétention des informations sans contrarier leur représentation mentale. Ils ont cependant réagi différemment à cet exercice et cela nous a amenée à vérifier si la notion de « gestes » perceptifs était à considérer (4.6).

4.1 Écoute seule

La première expérimentation a donc été une interprétation consécutive sans notes⁴³⁸. Elle a été effectuée sur des textes narratifs à difficulté équivalente. Les apprenants ont écouté un texte lu, puis chacun a raconté l'histoire en *nawdm* en s'enregistrant (voir *Annexe 13 Écoute seule*). Deux lectures ont été nécessaires pour que les apprenants interprètent en s'enregistrant.

Les qualités récurrentes étaient :

- le naturel de la langue,
- le respect du genre,
- la progression des péripéties.

Les erreurs récurrentes étaient :

- l'omission d'informations secondaires,
- l'ajout d'informations,
- les erreurs aspectuelles,
- le manque du connecteur conclusif,

⁴³⁸ *Ibid.*, p.19.

- les reprises de mots,
- le non-respect de l’intonation des personnages,
- la confusion sur les noms des personnages,
- l’interprétation inachevée,
- le problème de rétention des informations.

Au regard des erreurs relevées, il a semblé intéressant de vérifier si une écoute complétée par une prise de notes donnerait de meilleurs résultats.

4.2 Écoute + prise de notes

Plusieurs expérimentations d’écoute avec prise de notes ont été effectuées.

• *Méthode*

Le lecteur a lu un long récit : la consigne donnée aux apprenants était de prendre des notes puis d’interpréter (sans consulter⁴³⁹ les notes) en s’enregistrant. Enfin, le groupe a écouté les différentes interprétations (voir *Annexe 14 Écoute + prise de notes*). Deux lectures ont aussi été nécessaires.

• *Observation*

La réaction des apprenants à ce type d’exercice a été unanime. En écoutant le texte, il leur était difficile de se concentrer à la fois sur la construction de leur représentation mentale et de prendre des notes. Leurs différentes manières de prendre des notes ont été :

- Tout noter : les deux apprenants concernés ont arrêté de prendre des notes dès la fin du 1^{er} test.
- Écrire les idées principales : par manque de rapidité, quatre apprenants ont omis des passages.
- Écrire des mots clés : trois apprenants ne sont pas parvenus à reconstituer le récit.
- Faire des dessins : un apprenant a uniquement gardé en mémoire les épisodes dessinés.

Ces expérimentations sont restées au stade de l’écoute et de la prise de notes, car les apprenants ont refusé de passer au stade de l’interprétation du texte. Ils ont été unanimement favorables à l’abandon de la prise de notes. L’avis général était que cette difficulté provenait de leur manque d’entraînement à cette pratique universitaire, car les professeurs leur distribuaient des photocopiés de tous leurs cours. Deux solutions ont été envisagées :

⁴³⁹ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Interpréter pour traduire*. p. 170.

s'entraîner à prendre des notes ou trouver une technique de substitution. Le groupe expérimental et les formateurs ont rejeté la première solution. Il nous a semblé évident que la visualisation du texte par l'image serait la solution idéale dans ce contexte à tradition orale. Nous leur avons donc proposé de remplacer la prise de notes par la visualisation d'une image. Cette approche a été testée en nous basant sur le conte nawda et la fable⁴⁴⁰, qui sont des textes dont le contenu est facilement imaginable⁴⁴¹.

4.3 Écoute + image

Diverses expérimentations ont été réalisées car notre questionnement portait sur le nombre d'images à visualiser, leur contenu et leur forme (africaine ou occidentale). Nous avons au préalable recommencé l'expérience de l'écoute d'une fable sans visualiser d'image, car nous souhaitions comparer nos résultats sur des textes semblables.

4.3.1 Écoute sans image

Le groupe s'est scindé en deux. La première moitié a fait une écoute sans images. Ces apprenants n'ont eu besoin que d'une seule écoute pour interpréter, car les représentations mentales étaient cohérentes avec le contenu de la fable et le résultat a été de qualité (voir [Annexe 15 Écoute](#)).

4.3.2 Écoute + image unique

L'autre moitié du groupe a fait une écoute d'un récit à interpréter tout en visualisant l'image du point culminant (voir *Annexe 16 Écoute + image du point culminant*). Il s'est avéré que cette technique est moins productive que celle de l'écoute seule :

- le groupe expérimental a eu besoin de deux lectures pour interpréter,
- la visualisation d'une image unique gênait l'élaboration d'une représentation mentale,
- les interprétations de l'épisode correspondant à l'image présentaient plus d'erreurs que les autres épisodes.

A l'issue de cette expérimentation, nous observons que l'écoute seule est préférable à une écoute + une image unique. Restait à savoir si la visualisation d'images correspondant aux étapes séquentielles⁴⁴² du récit produirait de meilleurs résultats.

⁴⁴⁰ Nombres d'animaux en pays nawda ont les mêmes qualités et défauts que ceux de Jean de la Fontaine.

⁴⁴¹ Dans ce cas comme dans les précédents, notre choix de récits à visée argumentative a été motivé par notre démarche pédagogique. Le contrat moral était que les apprenants participaient aux expériences car elles faisaient partie de leur apprentissage à la pratique interprétative. Le degré de difficulté de nos textes choisis était donc progressif.

⁴⁴² Situation initiale, élément transformateur, péripéties, résolution du problème et situation finale.

4.3.3 Écoute + images de la structure narrative

Les apprenants ont écouté le récit à interpréter en visualisant les images correspondant aux étapes de la structure narrative (voir *Annexe 17 Écoute + images de la structure narrative*). L'avantage de cette manière de procéder était de représenter la progression chronologique de l'intrigue. Cependant, les observations faites ont montré que cette technique ne pouvait remplacer la prise de notes :

- le groupe expérimental a eu besoin de deux lectures avant d'interpréter,
- les images ont gêné l'élaboration de leurs représentations mentales. En effet, les erreurs récurrentes ont été l'interprétation littérale des phrases entendues ou l'interprétation littérale des images vues.
- les images ont généré des omissions et des ajouts. Ces erreurs étant absentes dans les interprétations faites à partir de l'écoute de la fable sans image, il est logique d'en conclure qu'elles provenaient probablement d'une interférence par les images.
- le groupe expérimental a dit avoir interprété la fable visualisée et non pas la fable racontée.

Avant d'abandonner l'idée que l'image puisse être un substitut à la prise de notes, une expérience avec des images africaines restait à faire.

4.3.4 Écoute + images nawdba

Pour écarter l'idée que les difficultés des apprenants provenaient d'images occidentales, la même expérience a été faite avec des images dessinées par un Nawda illustrant des récits rédigés par des Nawdba. Dans la première expérimentation, le groupe a écouté un conte traditionnel tout en visualisant l'image qui représentait le point culminant du récit (voir *Annexe 18 Écoute + image nawda unique*). La deuxième expérience a porté sur un récit qui se déroulait dans un village nawda : les images représentaient les étapes de la structure narrative (voir *Annexe 19 Écoute + images nawdba du schéma narratif*).

Les résultats ont été différents. L'avis de tous les apprenants a été que la visualisation des images gênait l'élaboration de leur représentation mentale. Il est cependant ressorti divers points de vue des discussions. Pour la moitié du groupe, la visualisation des images entravait la construction des représentations mentales. Ils se sont prononcés contre l'approfondissement de ce genre d'expérimentation. L'autre moitié des apprenants avait un avis plus nuancé. Ils admettaient que la visualisation des images occidentales et la visualisation d'une seule image ne leur permettait pas d'élaborer leur propre représentation. Néanmoins, la visualisation des étapes de la structure narrative du conte nawdm les avait aidés à mémoriser plus d'informations. Les résultats de leurs interprétations confirmant les

avis des uns et des autres, nous nous sommes demandée si les préférences sensorielles auditives et visuelles pouvaient être une explication possible des différences constatées. Notre choix fut d'abandonner cette piste, car il nous paraissait plus productif de conserver celle de l'élaboration de leurs représentations mentales. Étant donné que la prise de notes n'était pas à remplacer par l'image, pouvait-elle l'être par une visualisation des idées principales du texte ?

4.4 Efforts Attentionnels

Ces expérimentations ont porté sur la section 1.2.4 *Efforts Attentionnels*. Notre but était d'aider les apprenants à faire une meilleure utilisation de leurs *Efforts Attentionnels*. Par toutes les expérimentations effectuées depuis 3.3.1 *Écoute et concentration*, nous les avons progressivement entraînés à gérer leurs ressources attentionnelles.

- L'Effort d'Écoute et d'Analyse :
 - Les apprenants se sont entraînés à produire un *Effort d'Écoute et d'Analyse* en critiquant celui qui interprétait. L'intérêt de cet exercice a été d'orienter leur effort sur la compréhension de l'énoncé dans la langue d'arrivée. Le but était de leur faire prendre conscience que cet *Effort* augmente selon la quantité de maladroises contenues dans l'interprétation. En effet, le repérage des qualités ou des faiblesses les a exercés à porter leur attention sur les écarts entre un énoncé et son interprétation.
 - L'apprenant qui interprétait devant le groupe produisait aussi un *Effort d'Écoute et d'Analyse*. Il était orienté sur la compréhension de l'énoncé dans la langue de départ. Les critiques de ses collègues l'aidaient à voir ses points forts et ses faiblesses.
- L'Effort de Mémoire à court terme a aussi été exploré par ces exercices :
 - Les apprenants ne prenaient généralement pas de notes.
 - Ils devaient faire un effort de rétention des informations contenues dans l'interprétation pour ensuite la critiquer. Cela leur faisait prendre conscience du besoin de se concentrer, mais aussi de leur capacité mémorielle et de *Coordination* entre les différents *Efforts*.
- L'Effort de Production a été l'objet de discussions entre le groupe expérimental et les formateurs. A cet effet, l'écoute des interprétations enregistrées a été une technique productive. D'une part, l'apprenant dont l'interprétation enregistrée était écoutée prenait conscience de ses erreurs et dans certains cas s'auto-corrigeait. D'autre part, si le groupe était en désaccord sur une remarque, il réécoutait l'énoncé et son

interprétation. Les enregistrements permettaient aussi aux formateurs d'apporter des corrections par la réécoute et la comparaison des différentes interprétations (Kellett : 1995). De plus, par la comparaison des diverses interprétations, les apprenants ont également pris conscience qu'il n'existait pas qu'une seule reformulation possible. Enfin, l'écoute critique d'une interprétation obligeait chaque apprenant à faire une comparaison avec la reformulation qu'il aurait lui-même effectuée et de réfléchir sur différentes manières d'exprimer une idée : décider si l'une d'elle était préférable et pourquoi.

Cette démarche pédagogique a progressivement favorisé un bon usage de leurs ressources attentionnelles.

4.5 Écoute + visualisation de la structure thématique du texte

La première expérimentation a porté sur l'écoute du texte, accompagnée de la visualisation du schéma thématique inscrit au tableau, ce qui correspond aux étapes⁴⁴³ du récit (voir *Annexe 20 Écoute + schéma thématique*). Cette manière de procéder s'est avérée plus productive que la visualisation d'images à condition que les apprenants prennent connaissance du schéma avant d'écouter la première lecture du texte. En effet, une seule écoute leur a suffi pour interpréter. La qualité et la quantité des informations ont été supérieures aux résultats obtenus dans les expérimentations précédentes. Cependant, cette manière de procéder présentait deux faiblesses :

- La tendance à traduire littéralement les informations présentes dans le schéma.
- La difficulté à garder en mémoire le détail des informations dans le cas de textes longs.

Au regard des observations concernant l'écoute et la visualisation d'images ou des idées principales, il nous a paru intéressant d'explorer une nouvelle piste de recherche : la préférence sensorielle.

4.6 « Gestes » *perceptifs* : sont-ils à considérer ?

C'est la visualisation d'images culturelles en cours d'écoute qui a guidé notre réflexion vers l'exploration des *gestes perceptifs* auditif et visuel. La préférence sensorielle de chaque apprenant présentait en effet un certain intérêt pour nos travaux. Le groupe

⁴⁴³ Cela correspond à l'analyse du discours selon Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* : le « repérage des étapes d'un discours ». p. 20.

expérimental a donc fait un test de préférence sensorielle, car nous désirions savoir si seule l'écoute du texte à traduire produisait de meilleurs résultats que la lecture, ou si la préférence sensorielle de chaque apprenant était aussi à prendre en compte.

- **Résultats du test**

L'identification des préférences sensorielles a été faite à partir de l'indicateur typologique de Myers Briggs (MBTI).

8. Résultats du questionnaire sur 90 points

| Apprenant | Préférence VISUELLE | Préférence AUDITIVE |
|-----------|---------------------|---------------------|
| 1 | 36 | 54 |
| 2 | 40 | 50 |
| 3 | 54 | 36 |
| 4 | 58 | 32 |
| 5 | 50 | 40 |
| 6 | 38 | 52 |
| 7 | 42 | 48 |
| 8 | 52 | 38 |
| 9 | 57 | 33 |
| 10 | 53 | 37 |

- **Observations**

Il a été intéressant pour nos travaux de constater que les résultats scindaient le groupe en deux sous-groupes équilibrés : cinq apprenants avaient une préférence sensorielle auditive, et les cinq autres avaient une préférence visuelle. Cependant, nous n'avons constaté aucun cas de préférence marquée de façon radicale. Cette prise en compte des dominantes perceptives a orienté notre réflexion autour de quatre questionnements :

- à l'écoute d'un texte, les deux groupes produisent-ils un même degré de rétention des informations ?
- L'écoute d'un texte, renforcée par une forme de visualisation, augmente-t-elle les performances de rétention des informations des apprenants à dominante auditive ?
- Serait-il plus productif que chaque apprenant fasse sa propre visualisation du texte (forme de prise de notes) ?
- Doit-on proposer aux apprenants une visualisation commune ? Si oui, sous quelle forme, avec quel type et quelle quantité d'informations ?

Pour répondre à ces questions, nous avons fait les expérimentations décrites ci-dessous. Le groupe expérimental a été scindé en deux. Le groupe 1 était constitué des cinq

apprenants à dominante auditive. Le groupe 2 était constitué des cinq apprenants à dominante visuelle.

4.6.1 Les deux groupes produisent-ils un même degré de rétention des informations ?

Les deux groupes ont écouté un même texte narratif. Ils ont ensuite répondu aux mêmes questions de compréhension (voir [*Annexe 21 « Gestes » perceptifs*](#)). Les deux groupes ont donné des réponses satisfaisantes aux questions portant sur le repérage de la structure narrative, le cadre spatio-temporel, les personnages principaux et l'intrigue. Cependant, le groupe 2 a donné des réponses insatisfaisantes :

- aux questions liées aux personnages secondaires,
- à des informations secondaires de l'intrigue
- aux actions et contenus des paroles rapportées.

Ces résultats montrent que le groupe 2 a un degré de rétention des informations inférieur à celui du groupe 1. La préférence sensorielle semble donc être un paramètre à prendre en compte en interprétation. A ce point de nos travaux, nous avons envisagé de ne continuer les expérimentations qu'avec le groupe 1. Cependant, l'interprétation naturelle étant pratiquée par tous les apprenants, il nous a finalement paru plus judicieux de conserver les deux groupes.

4.6.2 Visualisation schématique et rétention des informations pour le groupe auditif ?

Les deux groupes ont écouté un même texte narratif et ont visualisé un même schéma. Ensuite, chacun a interprété en s'enregistrant. L'équipe a d'abord écouté les enregistrements du groupe 2 (visuels) puis ceux du groupe 1 (auditifs). A chaque écoute, le lecteur a vérifié les informations manquantes.

Aucune différence entre les deux groupes n'a pu être notée. Les résultats montrent cependant que même pour le groupe 1, la pratique de l'écoute renforcée par la visualisation d'un schéma améliore la rétention des informations. Il aurait été utile d'affiner ces expérimentations, mais n'ayant pas les connaissances suffisantes et ne disposant pas dans notre contexte expérimental de la documentation nécessaire, cette piste n'a pas été approfondie.

4.6.3 Chaque interprète devrait-il produire son propre schéma ?

L'objectif étant de remplacer la prise de notes par une représentation schématique du texte, l'idée de départ était que chaque apprenant fasse sa propre représentation schématique (voir [Annexe 22 Schémas individuels ?](#)). Trois séries d'expérimentations ont été nécessaires pour décider quelle manière de procéder serait la plus productive :

- Chaque apprenant fait sa propre représentation schématique (ce serait une forme de prise de notes personnelles).
- Tous les apprenants construisent une schématisation collective (ce serait une forme de prise de notes collectives).
- Le traducteur bibliste (et/ou l'exégète) propose aux apprenants une schématisation commune (ce serait une forme de prise de notes collective).

Les expérimentations ont montré que chacune de ces manières de procéder pour remplacer la prise de notes présentait des avantages et des inconvénients.

Le principal avantage de la recherche individuelle de la schématisation est que l'écoute de chaque apprenant a été plus active et l'effort de compréhension fourni a amélioré le degré de rétention des informations du texte. De plus, les trois écoutes du texte ont permis aux apprenants d'identifier certaines de leurs erreurs de compréhension et de les corriger avant d'interpréter, ce qui a amélioré la performance des plus faibles. Par contre, cet exercice a présenté deux inconvénients : une perte de temps et la propagation aux autres apprenants (à l'étape de l'interprétation) des erreurs qu'un schéma *prise de notes* peut comporter.

Le principal apport de ces expériences est que tous les apprenants ont pris conscience de leur besoin d'avoir un support visuel schématisé pour améliorer leur capacité de rétention des informations. Ils ont été d'avis que cette forme de prise de notes leur correspondait.

Ce type d'expérience a été pratiqué sur plusieurs textes, narratifs et argumentatifs. Les schémas des apprenants ont mis en évidence que la recherche doit porter sur le type d'organisation et le thème. Les apprenants du groupe 1 ont fait des schémas linéaires avec un minimum d'informations. Ceux du groupe 2 ont fait des schémas pyramidaux avec un maximum d'informations⁴⁴⁴.

L'objectif de toutes ces expérimentations étant de trouver des techniques utiles à la traduction des lettres pauliniennes, l'équipe, à l'unanimité, a jugé préférable d'abandonner cette voie afin de pallier au risque d'erreur. Il a été décidé que ce seraient l'exégète et le traducteur bibliste qui proposeraient aux apprenants une schématisation de chaque *unité compositionnelle* à traduire.

⁴⁴⁴ Ces résultats sont certainement représentatifs d'une influence mutuelle due à l'étape de comparaison des schémas.

4.6.4 Quel schéma collectif ?

Suite à la décision de faire un schéma collectif, il restait à trouver la forme, le type et la quantité d'informations. Plusieurs essais de schématisations ont été effectués pour trouver la forme qui conviendrait à chacun des apprenants.

- **Méthode**

Chaque apprenant a inventé un texte narratif simple et créé une représentation schématique de la macrostructure selon la forme de son choix (Voir [Annexe 22 Schémas individuels ?](#)). Puis il l'a présentée au groupe en racontant son récit dans la langue de son choix. Ses collègues l'ont écouté en visualisant sa représentation schématique. Puis ils ont interprété son récit en s'enregistrant.

- **Observation**

Les résultats ont montré que le groupe 1 (auditifs) a trouvé que les schémas du groupe 2 (visuels) étaient trop détaillés. Leur avis était qu'un tel support visuel diminuait leur capacité à retenir les informations. Par contre, dans le cas de textes longs, la faiblesse du groupe 1 a été d'oublier des détails. Inversement, le groupe 2 a estimé que les schémas du groupe 1 étaient trop succincts. Dans le cas de textes longs, le groupe 2 a obtenu les meilleurs résultats.

Ce constat nous a d'abord fait croire qu'une schématisation commune n'était pas réalisable, et qu'une schématisation par groupe de préférence sensorielle serait la solution. Avant d'adopter ladite solution, il nous a paru intéressant d'explorer une dernière idée fondée sur les processus cognitifs de compréhension. Prenant en compte la production d'inférences dans le processus cognitif de compréhension de texte et la répétition élaborée de l'information, il nous a semblé qu'une schématisation commune serait possible si elle générerait des inférences cognitives. De plus, les questions seraient à considérer comme une forme d'analyse orale du texte à interpréter. L'expérimentation à faire était une schématisation sous forme de questions.

5 EXPÉRIMENTATIONS : COMMENT ANALYSER ORALEMENT LE TEXTE ?

Le groupe expérimental ayant une approche orale du texte, il n'avait pas développé l'habileté à prendre des notes. Les expérimentations ont donc porté sur l'insertion de questions dans la représentation schématique du texte. C'est plus précisément l'observation des schémas que les apprenants ont proposés, la prise en compte de leurs réactions et le

cadre linguistique choisi qui nous ont progressivement conduite à élaborer trois types de schémas utiles et complémentaires à une analyse orale du texte :

- un schéma linéaire + questions pour représenter la configuration pragmatique du texte. Les questions correspondaient aux composantes de la macrostructure du texte.
- Un schéma linéaire + questions pour représenter la structure séquentielle dominante. Les questions correspondaient aux composantes de la structure séquentielle.
- un schéma pyramidal + questions pour représenter la structure d'une *unité compositionnelle*. Les questions correspondaient aux liages séquentiels.

Notre recherche d'une forme de prise de notes adaptée au groupe expérimental s'est faite en tenant compte des trois schémas décrits ci-après.

5.1 Écoute + visualisation de la structure narrative + questions

Suite aux résultats obtenus dans les expérimentations précédentes, nous avons pensé insérer la structure narrative dans le schéma sous forme de questions.

Chaque participant regardait la grille suivante :

9. Grille de la structure narrative

| Présentation de la structure narrative sous forme de questions |
|--|
| Quelle est la situation initiale ? |
| Quelle est l'articulation entre la situation initiale et l'élément perturbateur ? |
| Quel est l'élément perturbateur ? |
| Quelle est l'articulation entre l'élément perturbateur et la 1 ^{ère} action ? |
| Quelles sont les actions ? |
| Quelle est la résolution du problème ? |
| Quelle est l'articulation entre la dernière action et la résolution du problème ? |
| Quelle est la situation finale ? |
| Quelle est l'articulation entre la résolution du problème et la situation finale ? |
| Y-a-t-il une morale ? |
| Quelle est l'articulation entre la situation finale et la morale ? |

• *Observations représentatives des remarques des apprenants*

Répondre aux questions du tableau pendant l'écoute a occasionné une gêne. Ce problème a été résolu par la présentation du schéma avant de débiter la lecture. Ainsi les apprenants ne découvriraient pas le schéma en même temps que le texte.

Répondre aux questions a favorisé la rétention des informations et a réajusté le contenu de plusieurs représentations mentales.

- A la 2^e écoute, les apprenants ont dit s'être concentrés sur la recherche de réponses qu'ils n'avaient pas trouvées à la première écoute.
- L'obligation de répondre à des questions a favorisé l'écoute sélective.
- L'association des questions avec la structure narrative a aidé à bien insérer les informations dans la progression chronologique de l'intrigue.
- Autre démarche : un apprenant de préférence sensorielle auditive a construit sa représentation mentale lors de la première écoute sans visualiser les questions. Puis, lors de la deuxième écoute, il a répondu aux questions.

Le résultat a montré que dans l'ensemble les apprenants avaient amélioré leur manière de reformuler les articulations entre les parties de la structure du texte. Mais pour des textes longs et complexes, cette représentation s'est avérée insuffisante car elle soulevait de nouvelles difficultés : la gestion de l'écoute et la réponse aux questions.

Nous avons également tenu compte des différentes schématisations proposées par le groupe expérimental : schémas linéaire, pyramidal et circulaire (voir [Annexe 22 Schémas individuels](#)). L'intérêt de la forme pyramidale était de faciliter la visualisation de la progression logique ou chronologique des idées et de la macrostructure.

5.2 Écoute + visualisation de la macrostructure + questions

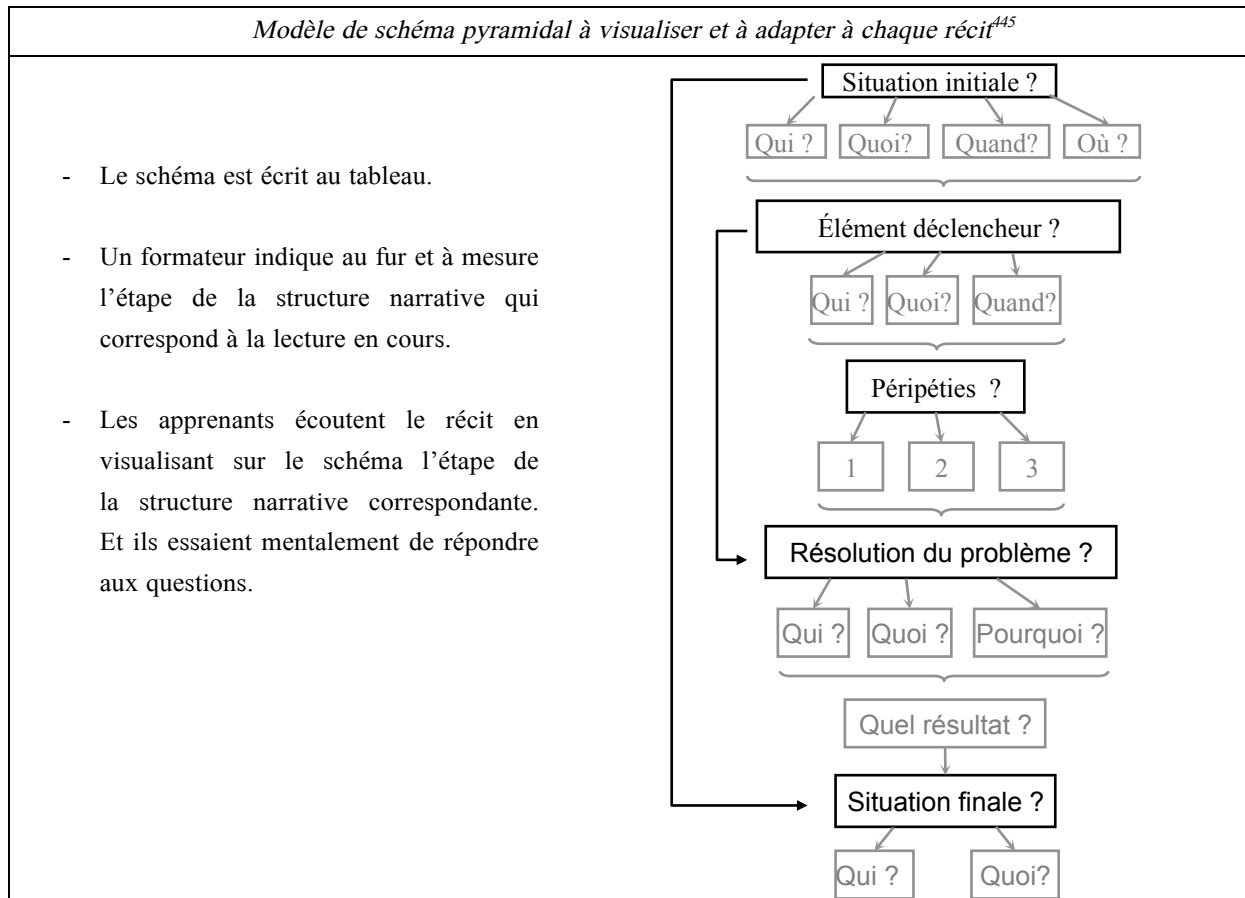
Cette expérimentation est dans la continuité de la précédente. Raconter étant un acte de discours (Adam, 2011 : 162), nous avons schématisé la structure de la séquence narrative (Adam, 1992 : 54 et 2011 : 178) et l'avons complétée par l'analyse des cinq types de liage. Nous avons cependant utilisé la terminologie que le groupe expérimental connaissait (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution du problème et situation finale).

A titre d'exemple, l'expérimentation suivante présente un schéma pyramidal.

• *Méthode*

Les apprenants ont écouté deux fois un récit en visualisant au tableau le schéma correspondant, de structure pyramidale et sous forme de questions.

10. Schéma pyramidal de la structure narrative

• **Observations**

Les interprétations ont été de meilleure qualité que lors des précédentes expérimentations. Toutes les informations étaient présentes et la progression des péripéties était reformulée de manière naturelle en *nawdm*.

Ce type de schématisation a satisfait les deux groupes. Vu son double apport, favoriser l'écoute active et améliorer la capacité mémorielle, elle réduisait donc les *Efforts Attentionnels d'écoute et de Mémoire à court terme*. Nous avons décidé qu'elle était un bon substitut à la prise de notes usuelle en interprétation.

Cette manière de procéder a soulevé un nouveau questionnement portant sur l'intervalle de temps entre deux écoutes. Nous avons plusieurs fois observé que des apprenants interrompaient le lecteur car, selon eux, il enchaînait trop rapidement sa deuxième ou troisième lecture. Il nous a semblé intéressant d'approfondir cette piste : était-il nécessaire de prendre en compte les temps de pause dans notre cas d'interprétation ? Les temps de pause entre deux lectures avaient-ils une quelconque influence sur la gestion des

⁴⁴⁵ Voir les tableaux 14 et 15, p. 232 – 233. Ce sont deux exemples de schémas pyramidaux adaptés à des récits à visée argumentative de la *Lettre aux Galates*.

ressources attentionnelles ? (voir 6 *Gestion des pauses*) Cependant, avant d'aborder cet aspect, nous avons fait l'expérience d'interpréter un discours argumentatif avec la visualisation du schéma de sa macrostructure + questions.

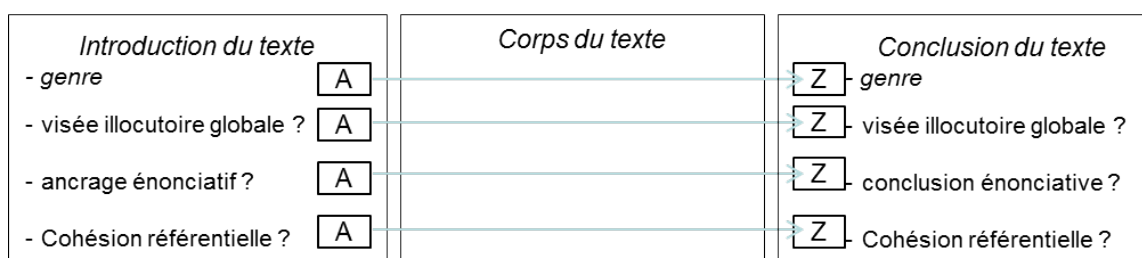
5.3 Écoute + Analyse du *pacte de lecture*

Ces expérimentations ont porté sur la section 2 *Piste de recherches : comment faire une analyse orale ?* Notre analyse orale d'un long texte écrit à interpréter a débuté par le repérage des macro-actes de langage qui structurent l'énoncé global.

• *Méthode*

Le groupe expérimental a écouté quatre fois l'introduction et la conclusion d'un texte en visualisant le schéma ci-dessous. L'analyse consistait à repérer les points de départ [A] et d'arrivée [Z] de chaque macro-acte de langage durant chaque pause :

11. *Pacte de lecture*



Dans le cas particulier de la traduction d'une lettre paulinienne, les macro-actes du discours étant articulés par les genres épistolaire et argumentatif, leur repérage et la manière dont ils s'articulent entre eux⁴⁴⁶ sont à analyser en premier. Le tableau suivant sert de grille de lecture/écoute :

12. *Composantes épistolaire et rhétorique*

| Composantes du <i>Pacte de lecture</i> | Formulaire épistolaire | Formulaire rhétorique | <i>Pacte de lecture</i> du texte à traduire |
|--|-------------------------|-----------------------|---|
| Incipit | Noms des correspondants | Variable | |
| Péritexte introductif | Salutation initiale | - | |
| | - | Exorde | |
| | Action de grâce | - | |
| Péritexte conclusif | Signature de l'auteur | | |
| | - | Péroration | |
| | Salutation finale | - | |

⁴⁴⁶ Cette analyse permet de contourner les différentes propositions de plans des exégètes.

L'intérêt de ce tableau est de juxtaposer les éléments qui appartiennent aux formulaires épistolaire et rhétorique et de les insérer dans le *pacte de lecture*. Cela permet de voir rapidement la manière dont l'auteur l'a organisé (voir *Annexe 23 Pacte de lecture, l'épistolaire et la rhétorique*).

- **Observations**

L'analyse du *pacte de lecture* a été faite sur plusieurs textes. Les principales observations ont été les suivantes :

- L'interprétation est plus naturelle. L'identification du *pacte de lecture* s'est avérée utile dans le cas de textes argumentatifs. Le français et le nawdm présentant peu d'isomorphismes dans l'organisation des idées, le repérage des macro-actes a amélioré la réorganisation de l'ordre des idées et les articulations entre elles.
- La forme schématique a aidé les apprenants à se concentrer sur le discours de l'auteur.
- L'analyse du *pacte de lecture* a facilité la construction de représentations mentales cohérentes et globales du texte (voir [Annexe 24 Structure de la séquence argumentation](#)).
- L'ordre linéaire d'interprétation des unités compositionnelles selon une traduction traditionnelle du texte a été remplacé par la traduction des unités compositionnelles qui correspondent au *pacte de lecture*.

Dans le contexte spécifique de nos expérimentations, il nous a paru plus logique de renommer *le pacte de lecture* « pacte d'écoute ».

Concernant *la Lettre aux Galates*, le « pacte d'écoute » a été expliqué aux membres du groupe expérimental à l'étape de la lecture découverte. Dans un premier temps, ils ont écouté l'introduction et la conclusion de la lettre à traduire. Puis, lors d'une deuxième écoute ininterrompue, ils ont observé le schéma séquentiel.

5.4 Analyse d'une *unité compositionnelle*

Les ancrages des macro-actes présents dans la configuration pragmatique du texte ayant été repérés par l'analyse du « pacte d'écoute », l'analyse d'une *unité compositionnelle* argumentative en identifie les parties (actes) et détermine comment l'auteur les a entrecroisées. Nous avons fait cette analyse à l'aide du tableau ci-dessous :

| Début de l'ancrage des macro-actes | Actes présents dans une <i>unité compositionnelle</i> | | | Fin de l'ancrage des macro-actes |
|------------------------------------|---|----------|---|----------------------------------|
| point A | + | points N | + | point Z |

Les expérimentations ont été progressives. Les apprenants ont d'abord travaillé sur des textes narratifs, puis sur de courts récits à visée argumentative, des paraboles, et enfin sur les lettres pauliniennes. Les questions dans les schémas suivants ont été choisies selon les types de liage répertoriés dans le tableau des liages (voir 2.4. *Comment analyser une unité compositionnelle ?*).

13. La parabole « les sept pains et les deux poissons » (Marc 8.1 – Version SEM)

| | |
|--|--|
| <p>En ces jours-là, une grande foule s'était de nouveau rassemblée autour de Jésus et elle n'avait rien à manger. Jésus appela donc ses disciples et leur dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai pitié de cette foule : cela fait trois jours que ces gens sont avec moi et ils n'ont rien à manger. Si je les renvoie chez eux à jeun, les forces vont leur manquer en chemin, car certains d'entre eux sont venus de loin. Ses disciples lui répondirent : - Où pourra-t-on trouver dans cet endroit désert assez de pain pour les nourrir ? - Combien avez-vous de pains ? leur demanda-t-il. - Sept, répondirent-ils. Alors il invita tout le monde à s'asseoir par terre. Il prit les sept pains et, après avoir remercié Dieu, il les partagea et les donna à ses disciples pour qu'ils les distribuent à la foule. Ce qu'ils firent. Ils avaient aussi quelques petits poissons. Jésus prononça la prière de bénédiction pour les poissons et dit à ses disciples de les distribuer également. Tout le monde mangea à satiété. On ramassa sept corbeilles des morceaux qui restaient. Il y avait là environ quatre mille hommes. Ensuite Jésus les congédia. | <pre> graph TD Q1[Qui ?] --> B1[] Q1 --> B2[] B1 --> Q2[quoi ?] B1 --> Q3[pourquoi ?] B2 --> Q4[] Q4 --> Q5[qui ?] Q4 --> Q6[que dit-il ?] Q5 --> Q7[Que répondent-ils ?] Q6 --> Q7 Q7 --> Q8[Que demande-t-il ?] Q8 --> Q9[Que répondent-ils ?] Q9 --> Q10[Quelle scène ?] Q10 --> Q11[où ?] Q10 --> Q12[qui ?] Q10 --> Q13[quoi ?] Q11 --> Q14[] Q12 --> Q14 Q14 --> Q15[Résultats ?] Q15 --> B3[] Q15 --> B4[] B3 --> Q16[] B4 --> Q16 Q16 --> Q17[Conclusion ?] </pre> |
|--|--|

• Observations

Plusieurs essais ont été faits sur la quantité de questions à insérer et en quelle langue les formuler :

- Le groupe expérimental ayant pris la décision d'apprendre à écrire le nawdm, il a visualisé des schémas dont les questions étaient en nawdm (voir [Annexe 22, Schémas individuels ? 4° schéma : pyramidal avec questions et réponses en nawdm](#)). Les traducteurs bibliques ont participé à cette expérimentation mais ce fut un échec. Les uns comme les autres ne parvenaient pas à écouter le texte en français tout en visualisant les questions en nawdm.
- Les expériences ont alors porté sur la gestion de questions et de cases vides, celles-ci servant à indiquer la présence d'une information sans la nommer (voir ci-dessous les

tableaux 14 et 15). Ces expérimentations ont été productives dans le cas d'énumérations (voir ci-dessous le tableau 16). Nous avons progressivement évolué vers des schémas présentant des questions et des cases vides.

L'exemple présenté ci-après (tableau 14) comporte une difficulté, car c'est l'un des récits qui composent la *narratio* à visée argumentative de la *Lettre aux Galates* (Rastoin, 2003 : 43). Plus précisément, selon Légasse, la « *Cinquième phase dans l'argumentation biographique de Paul, la rencontre de Paul et de Barnabé avec les autorités de l'Église de Jérusalem est racontée avec une certaine ampleur et prend la forme d'un petit drame en quatre actes : après le voyage qui amène Paul accompagné de Barnabé et de Tite à Jérusalem (2, 1-2a) vient l'exposé de l'Évangile de Paul aux autorités (2, 2b-3). La résistance des « faux-frères » (2, 4-5) est l'obstacle qui menace le succès de la démarche de l'apôtre, obstacle vaincu, puisque en finale Paul reçoit l'accord des autorités. [...] La démarche que Paul s'attribue personnellement [...] a pour origine une « révélation » [...] C'est là un argument supplémentaire en faveur de l'indépendance de l'apôtre [...]*⁴⁴⁷ ».

L'argument qui établit un lien entre ce récit et la *thèse* de cette séquence est enclavé entre deux épisodes (« *J'ai fait ce voyage pour obéir à une révélation divine* »). Au plan narratif c'est l'élément déclencheur des *quatre actes* que nous nommons quatre épisodes. L'écoute de ce récit à visée argumentative accompagnée de la visualisation du schéma de sa structure narrative a facilité la compréhension des apprenants.

⁴⁴⁷ Simon LÉGASSE. *L'Épître de Paul aux Galates*. p.117 et 119.

14. Schéma pyramidal + questions (Lettre aux Galates 2. 1. 10)

| Versions françaises écoutées | Schéma pyramidal visualisé |
|--|---|
| <p>Version (SEM)</p> <p>Quatorze ans plus tard, je suis remonté à Jérusalem en compagnie de Barnabas. J'avais aussi emmené Tite avec moi. <u>J'ai fait ce voyage pour obéir à une révélation divine.</u> J'y ai exposé l'Évangile que j'annonce parmi les non-Juifs, je l'ai exposé dans un entretien particulier aux dirigeants les plus considérés. Car je ne voulais pas que tout mon travail passé et futur soit compromis. Or Tite, mon compagnon, était d'origine païenne. Eh bien, on ne l'a même pas obligé à se soumettre au rite de la circoncision. Et cela, malgré la pression de faux-frères, des intrus qui s'étaient infiltrés dans nos rangs pour espionner la liberté dont nous jouissons dans notre union avec Jésus-Christ. Ils voulaient faire de nous des esclaves. Mais nous ne leur avons pas cédé un seul instant ni fait la moindre concession afin que la vérité de l'Évangile soit maintenue pour vous.</p> <p>Quelle a été, à cet égard, l'attitude des dirigeants les plus influents ? - En fait, ce qu'ils étaient alors m'importe peu, car Dieu ne fait pas de favoritisme. - Eh bien, ces gens très influents ne m'ont pas imposé d'autres directives. Au contraire ! Ils ont constaté que Dieu m'avait confié la charge d'annoncer l'Évangile aux non-Juifs comme à Pierre celle de l'annoncer aux Juifs. - Car celui qui a agi en Pierre pour qu'il soit l'apôtre des Juifs a aussi agi en moi pour que je sois celui des non-Juifs. - Ainsi Jacques, Pierre et Jean, qui sont considérés comme « colonnes » de l'Église, ont reconnu que Dieu, dans sa grâce, m'avait confié cette tâche particulière. C'est pourquoi ils nous ont serré la main, à Barnabas et à moi, en signe d'accord et de communion ; et nous avons convenu ensemble que nous irions, nous, vers les peuples païens tandis qu'eux se consacraient aux Juifs. Ils nous ont seulement demandé de nous souvenir des pauvres - ce que j'ai bien pris soin de faire.</p> <p>Version (TOB)</p> <p>Ensuite, au bout de quatorze ans, je suis monté de nouveau à Jérusalem avec Barnabas ; j'emmenai aussi Tite avec moi. Or, j'y montai à la suite d'une révélation et je leur exposai l'Évangile que je prêche parmi les païens ; je l'exposai aussi dans un entretien particulier aux personnes les plus considérées, de peur de courir ou d'avoir couru en vain. Mais on ne contraignit même pas Tite, mon compagnon, un Grec, à la circoncision ; ç'aurait été à cause des faux frères, intrus qui, s'étant insinués, épiaient notre liberté, celle qui nous vient de Jésus Christ, afin de nous réduire en servitude. A ces gens-là nous ne nous sommes pas soumis, même pour une concession momentanée, afin que la vérité de l'Évangile fût maintenue pour vous. Mais, en ce qui concerne les personnalités – ce qu'ils étaient alors, peu m'importe : Dieu ne regarde pas à la situation des hommes – ces personnages ne m'ont rien imposé de plus. Au contraire, ils virent que l'évangélisation des incircconcis m'avait été confiée, comme à Pierre celle des circoncis, – car celui qui avait agi en Pierre pour l'apostolat des circoncis avait aussi agi en moi en faveur des païens – et, reconnaissant la grâce qui m'a été donnée, Jacques, Céphas et Jean, considérés comme des colonnes, nous donnèrent la main, à moi et à Barnabas, en signe de communion, afin que nous allions, nous vers les païens, eux vers les circoncis. Simplement, nous aurions à nous souvenir des pauvres, ce que j'ai eu bien soin de faire.</p> | <p>Pourquoi Paul relate la conférence de Jérusalem ?</p> |

15. Schéma pyramidal + questions (suite du Schéma 14) (Lettre aux Galates 2. 11. 14)

| Versions françaises écoutées | Schéma pyramidal visualisé |
|--|---|
| <p>Version (SEM)</p> <p>Mais, lorsque Pierre est venu à Antioche, je me suis opposé ouvertement à lui, car il avait tort. En effet, avant l'arrivée de quelques personnes de l'entourage de Jacques, il prenait part aux repas communs avec les frères non-juifs ; mais après leur venue, il s'est esquivé et s'est tenu à l'écart, parce qu'il craignait les croyants d'origine juive. Comme lui, les autres chrétiens d'origine juive se sont mis, eux aussi, à cacher leurs véritables convictions, au point que Barnabas lui-même s'est laissé entraîner par leur dissimulation. Mais quand j'ai vu qu'ils ne marchaient pas droit, selon la vérité de l'Évangile, j'ai dit à Pierre devant tous les frères : « Toi qui es d'origine juive, tu vis comme un croyant d'origine païenne, et non comme un Juif. Comment peux-tu vouloir obliger les frères d'origine païenne à vivre comme des Juifs ? »</p> <p>Version (TOB)</p> <p>Mais, lorsque Céphas vint à Antioche, je me suis opposé à lui ouvertement, car il s'était mis dans son tort. En effet, avant que soient venus des gens envoyés par Jacques, il prenait ses repas avec les païens ; mais, après leur arrivée, il se mit à se dérober et se tint à l'écart, par crainte des circoncis ; et les autres Juifs entrèrent dans son jeu, de sorte que Barnabas lui-même fut entraîné dans ce double jeu. Mais, quand je vis qu'ils ne marchaient pas droit selon la vérité de l'Évangile, je dis à Céphas devant tout le monde : « Si toi qui es Juif, tu vis à la manière des païens et non à la juive, comment peux-tu contraindre les païens à se comporter en Juifs ? »</p> | <p>Comment Paul articule ce récit au précédent ?</p> <pre> graph TD A[Pourquoi Paul relate l'incident d'Antioche ?] --> B[Avis de Paul ?] B --> C[A propos de qui ?] B --> D[Quoi ?] B --> E[Pourquoi ?] C --> F[Situation initiale] F --> G[Qui ?] F --> H[Quoi ?] G --> I[] H --> I I --> J[Élément déclencheur] J --> K[Qui ?] J --> L[Quoi ?] L --> M[Péripéties] M --> N[=] N --> O[Quelles attitudes ?] O --> P[Pierre ?] O --> Q[Autres Juifs ?] O --> R[Barnabas ?] P --> S[Pourquoi ?] S --> T[Résolution du problème] T --> U[=] U --> V[Réaction de Paul ?] V --> W[Pourquoi ?] V --> X[Que dit-il ?] V --> Y[A qui ?] W --> Z[Quel commentaire ?] X --> Z Y --> Z B -.-> Z V -.-> Z </pre> |

16. Schéma pyramidal + questions avec cases vides (2^e Lettre aux Corinthiens 4. 8-9)

| |
|---|
| Schéma pyramidal visualisé |
| |
| Versions françaises écoutées |
| <p><i>Version (SEM)</i></p> <p>Ainsi, nous sommes accablés par toutes sortes de détresses et cependant jamais écrasés. Nous sommes désemparés, mais non désespérés, persécutés, mais non abandonnés, terrassés, mais non pas anéantis.</p> <p><i>Version (TOB)</i></p> <p>Pressés de toute part, nous ne sommes pas écrasés ; dans des impasses, mais nous arrivons à passer ; pourchassés, mais non rejoints ; terrassés, mais non achevés ;</p> |

5.5 Termes spécialisés, notions inconnues et noms propres

Les lettres pauliniennes contenant de nombreux termes spécialisés et des notions inconnues, la question s'est posée sur la manière de les traiter, l'objectif étant de cibler les connaissances *ad hoc* directement utiles au groupe expérimental. Celles-ci ont été présentées avant l'interprétation de l'*unité compositionnelle* à laquelle elles appartenaient. C'est le traducteur-bibliste qui en a défini le sens.

- **Méthode**

Le traducteur-bibliste faisait une liste des termes spécialisés, de notions inconnues ou de noms propres présents dans le texte. Il en expliquait la signification aux apprenants en début de séance d'interprétation avant de présenter le schéma de l'*unité compositionnelle*. Il écrivait en nawdm au tableau les mots déjà répertoriés dans le glossaire et lisait leur définition. Quand il s'agissait d'un terme spécialisé (ou d'une notion inconnue) absent du glossaire, il l'écrivait en français et en expliquait la signification. C'était à chaque apprenant qu'il appartenait de choisir un terme en nawdm dans son interprétation. Au moment d'écouter toutes les interprétations, le traducteur-bibliste et le lexicographe listaient les propositions des apprenants. Puis le choix d'un terme en nawdm était décidé à l'issue d'une discussion collective. Il est à préciser que, selon les propositions des apprenants, le groupe décidait s'il était nécessaire ou non que le lexicographe recoure à des personnes-ressources pour vérifier l'exacte signification du terme choisi.

Exemple de la traduction de noms propres

17. Lettre aux Romains-Extrait des salutations finales chapitre 16

| Versions françaises écoutées | Schéma pyramidal visualisé |
|---|----------------------------|
| <p><i>Version (SEM)</i></p> <p>Timothée, mon collaborateur, ainsi que mes compatriotes Lucius, Jason et Sosipater vous saluent. Moi, Tertius qui écris cette lettre, j'ajoute mes salutations dans le Seigneur qui nous unit. Vous saluent encore : Gaïus qui m'offre l'hospitalité et chez qui se réunit toute l'Église, Éraste, le trésorier de la ville, ainsi que le frère Quartus.</p> <p><i>Version (TOB)</i></p> <p>Timothée, mon collaborateur, vous salue, ainsi que Lucius, Jason et Sosipatros, mes parents. Je vous salue, moi Tertius, qui ai écrit cette lettre, dans le Seigneur. Gaïus, mon hôte et celui de toute l'Église, vous salue. Eraste, le trésorier de la ville, vous salue, ainsi que Quartus notre frère.</p> | |
| Le contenu des cases vides est le suivant : | |
| | |
| Traduction nawdm des noms propres : | |
| <p>Mà ɲmæfheeduur <u>Timoteewu</u> n mà teelba <u>Luusyuuswu</u> n <u>Yaasoonwu</u> n <u>Sosiifateer</u> bà seeɲa-n. Man, <u>Tertuusa</u>, mà ta seeɲa-n t Berma hidrn, man fiɔda wadgankena. Ta hewl na mà haar tii <u>Gayuuswu</u> n bá kpogla taa faa bee seeɲa-n. Kɔrgu karfoka tii <u>Heerastwu</u> n nan t teel <u>Kwartuus</u> bà seeɲa-n.</p> | |

• **Observation**

Cette manière d'acquérir des connaissances *ad hoc* a bien fonctionné. Dans l'exemple ci-dessus, les choix personnels des apprenants ont été discutés avec les formateurs et ensemble ils ont décidé de la reformulation en nawdm pour chaque prénom. Les réflexions ont principalement porté sur la longueur des voyelles.

Les expérimentations sur l'analyse orale d'un texte à interpréter ont progressivement mis à jour la nécessité de gérer les pauses entre les écoutes.

6 GESTION DES PAUSES ENTRE LES ÉCOUTES DU TEXTE

Cette série d'expérimentations a porté sur l'*Effort de Mémoire à court terme*. Notre but était d'étudier la gestion de l'information dans les intervalles de temps situés entre les moments de l'écoute et celui de la production. Il est à préciser que nous abordons un paramètre du parcours d'écoute⁴⁴⁸ généralement absent en interprétation consécutive, celui de la possible réécoute d'un texte écrit. Ces expérimentations se sont entrecroisées avec celles qui ont exploré l'interprétation à partir de plusieurs traductions d'un même texte source (voir [Chapitre 8, 2.3.1 Nombre et combinaisons de versions](#)).

Notre idée était donc d'explorer les contenus et la durée des pauses entre les écoutes. La gestion des pauses a nécessité que l'on définisse au préalable le contenu de chaque écoute du texte.

Les réflexions concernant la longueur et le contenu des temps de pause ont été faites simultanément. Elles sont cependant décrites consécutivement ci-dessous.

6.1 Contenu de la pause

Une première consigne a été donnée au groupe expérimental : ne jamais chercher une idée nouvelle lors de l'écoute de la 2^e ou 3^e version, mais retrouver l'idée comprise lors de la première écoute pour la consolider par les autres objectifs d'écoute. Lors du temps de pause, la réflexion sur le contenu a donc concerné la gestion des pensées des apprenants.

6.1.1 Gestion libre de la pause

A l'écoute de trois versions d'un texte original unique, la consigne donnée au lecteur fut que le temps de pause soit égal au temps de lecture. Quant aux apprenants, ils étaient informés qu'à l'issue de l'expérimentation ils seraient tenus d'expliquer la manière dont ils avaient géré leur temps de pause.

Les résultats sont les suivants :

- La pause passive produit une perte dans la rétention des informations (3 apprenants). Les interprétations des apprenants qui se détendaient et celle de l'apprenant qui a réfléchi à un problème d'interprétation contenaient le plus d'omissions.
- La remémoration et la réécoute mentale du texte produit des interprétations plus libres avec des informations fausses (2 apprenants).

⁴⁴⁸ Terme inspiré d'un titre de Freddie PLASSARD. *Lire pour traduire*. « Mise en œuvre d'un parcours de lecture ». p. 11.

- La remémoration de la représentation mentale produit des corrections à la seconde écoute (2 apprenants). En effet, les apprenants se souvenant de la représentation mentale qu'ils avaient construite lors de la première écoute ont constaté qu'à la seconde écoute leur attention était portée sur les différences qui existaient entre le contenu du texte et la représentation qu'ils en avaient faite.
- La production silencieuse d'une interprétation a donné comme résultat des interprétations finales qui contenaient des omissions et des ajouts (2 apprenants). Ces apprenants ont été troublés, car à la deuxième écoute ils étaient attentifs aux points qui leur semblaient obscurs et avaient l'impression que les deux versions donnaient des informations différentes.

Bien qu'aléatoires, ces résultats d'interprétations ont ouvert quelques pistes de réflexion et débouché sur des décisions qui ont été unanimement acceptées par le groupe expérimental (pause passive à rejeter, consolidation de la représentation mentale à favoriser). La question de la gestion du schéma se posait.

6.1.2 Pause active

Cette fois-ci, la consigne donnée aux apprenants fut d'utiliser chaque temps de pause pour répondre silencieusement aux questions du schéma séquentiel inscrit au tableau.

Globalement, les interprétations produites ainsi contenaient moins d'omissions que dans les expériences précédentes. La pause active améliorait la rétention. Cependant, à la deuxième pause, les participants ont eu deux comportements différents. Certains ont eu la même attitude qu'à la pause 1 : ils observaient le schéma et répondaient mentalement aux questions qu'il contenait. D'autres ont trouvé que l'observation du schéma séquentiel à la pause 2 ne leur était d'aucune utilité ; ils ne savaient par conséquent pas comment gérer ce temps. Ces avis nous ont amenée à approfondir notre réflexion sur la manière de gérer la deuxième pause active.

6.1.3 Pause 2 et « gestes » perceptifs

Cette expérimentation a résulté des remarques faites par certains apprenants dont la préférence sensorielle était auditive. La gestion mentale des perceptions auditives et visuelles a été prise en compte.

La consigne donnée aux apprenants a été d'utiliser la deuxième pause selon leur préférence sensorielle. La préférence sensorielle influence la manière de gérer la deuxième pause.

- Ceux dont la préférence est visuelle ont cherché silencieusement à répondre aux questions contenues dans le schéma séquentiel écrit au tableau.

- Ceux dont la préférence est auditive ont fermé les yeux et cherché à retrouver les informations déjà comprises lors de l'écoute 1.

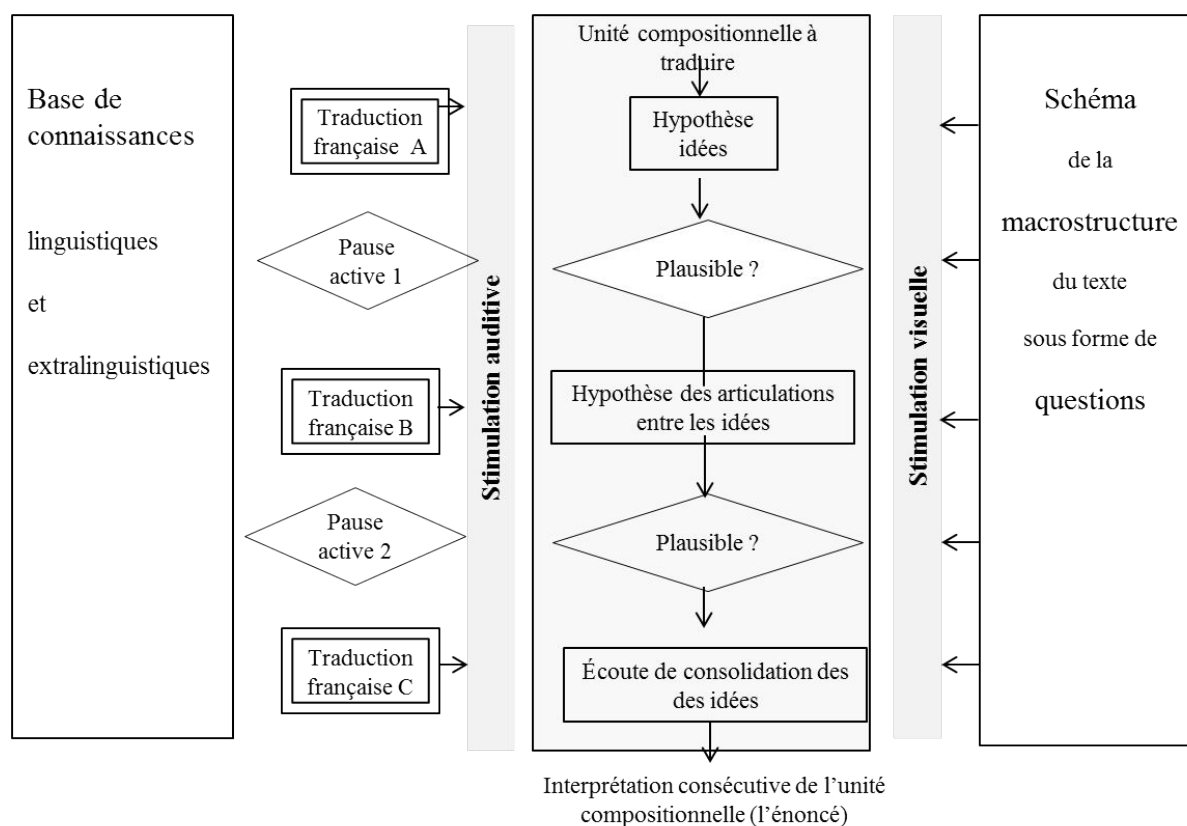
Les apprenants à préférence auditive ont été satisfaits par cette gestion de la pause 2. Avec la pratique, nous avons constaté que le genre de texte à interpréter était aussi à prendre en compte pour la gestion de la pause 2. Dans le cas d'un texte narratif, les apprenants préféraient garder les yeux fermés et se remémorer leur représentation mentale. Dans le cas de textes argumentatifs comme les lettres pauliniennes, les apprenants avaient davantage besoin du schéma.

La série d'expérimentations suivante porte sur les temps de pause.

6.2 Temps de pause

Notre supposition était que la durée et l'utilisation du temps de pause entre chaque lecture influençait la qualité de l'écoute. Notre réflexion a été guidée par le Modèle séquentiel (Gile : 2005). Nous l'avons adapté aux besoins de l'interprétation des lettres pauliniennes :

18. Tableau créé à partir du Modèle séquentiel



Les expérimentations sur la longueur de la pause ont été faites au regard du temps de lecture : le temps de pause est soit inexistant, soit plus bref, soit plus long, soit de longueur égale à celle de la lecture.

6.2.1 Pas de temps de pause

Dans le cas où les apprenants ont écouté trois fois un même texte sans temps de pause, ils ont dit avoir eu des difficultés à réécouter les mêmes informations d'une version à l'autre. Ils ont entendu des informations différentes et il leur a été difficile de construire leur représentation mentale du texte, remarques confirmées par les erreurs trouvées dans leurs interprétations.

6.2.2 Temps de pause inférieur au temps d'écoute

Dans le cas où les apprenants ont écouté trois fois un même texte avec un temps de pause inférieur au temps d'écoute, ils ont dit avoir moins l'impression d'entendre des informations différentes d'une écoute à l'autre, ce qui a facilité la construction de leur représentation mentale. Cependant, ils ont dit avoir éprouvé une certaine confusion entre les informations appartenant à la lecture de la version précédente et celle de la lecture en cours. Leur préférence était d'avoir une pause entre deux écoutes.

6.2.3 Temps de pause supérieur au temps d'écoute

Dans le cas où les apprenants ont écouté trois fois un même texte avec un temps de pause supérieur au temps d'écoute, ils ont constaté que leur attention se relâchait s'ils avaient fini de répondre aux questions avant la reprise de la lecture. Un temps de pause plus long que celui de l'écoute semblait produire une perte de la rétention des informations.

6.2.4 Temps de pause égal au temps d'écoute

Dans le cas où la longueur de la pause a été équivalente à celle de la lecture, la pause a été productive pour la rétention. Afin de vérifier la véracité de ce constat, c'est le groupe expérimental qui a géré la longueur de la pause entre deux lectures (ses membres signalaient par un geste de la main qu'ils étaient prêts à écouter la lecture de la version suivante). Nous avons remarqué que le temps de pause a été sensiblement équivalent au temps de lecture.

Au terme de ces expérimentations, nous avons observé qu'une bonne gestion de l'information dans l'intervalle de temps situé entre chaque moment des trois écoutes et celui de la production était celle qui prenait en compte le contenu de la pause mais aussi de sa durée. En effet, ces deux facteurs ont apporté des améliorations à l'*Effort de Mémoire à*

*court terme*⁴⁴⁹. Nous avons observé que le temps le plus productif était celui qui était de même longueur que celui de l'écoute. Ce mode opératoire a été adopté pour la suite des expérimentations, de même que pour l'interprétation de toutes les lettres pauliniennes.

7 CONCLUSION

L'idée d'insérer l'interprétation consécutive dans le processus de traduction afin de diminuer l'utilisation écrite de la paire de langues s'est avérée productive.

Les expérimentations sur les *Efforts Attentionnels* (1.3) ayant été satisfaisantes, nous en avons déduit que la prise de notes faisait obstacle à une bonne gestion des ressources attentionnelles. En effet, dans cette culture à tradition orale elle nuit à la « qualité de l'écoute », car elle utilise inutilement trop de ressources attentionnelles (Gile 1991a: 434)⁴⁵⁰. Au départ, nous pensions que la question fondamentale était : comment prendre des notes ? Mais c'était une erreur. La vraie question était : comment réduire les besoins attentionnels pendant le processus de l'interprétation ? La réponse se trouvait en partie dans la construction d'une représentation mentale concordante avec le texte. Cependant, vu la longueur des lettres pauliniennes nous l'avons consolidée par une forme orale d'analyse du texte. Celle-ci a été effectuée sous la forme d'une représentation schématique de la structure du texte accompagnée de questions. Le schéma étant une représentation visuelle, sa fonction était de guider la production d'inférences pendant l'écoute. Le type de schéma dépendant des buts d'écoute, nous en avons élaboré trois :

- un schéma linéaire + questions a été utile pour représenter la configuration pragmatique du texte. Les questions correspondaient aux composantes de la macrostructure du texte.
- Un schéma linéaire + questions a été utile pour représenter la structure séquentielle dominante. Les questions correspondaient aux composantes de la structure séquentielle.
- Un schéma pyramidal + questions a été utile pour représenter la structure d'une *unité compositionnelle*. Les questions correspondaient aux liages séquentiels.

Ainsi, le groupe expérimental étant exercé à une forme naturelle d'interprétation, l'idée de l'insérer dans le processus de traduction nous a permis de développer un savoir-faire fondé sur une pratique connue. Cependant, afin que la méthode soit adaptée à la culture de ce groupe, d'autres paramétrages restaient à faire.

⁴⁴⁹ Daniel GILE. *Op. cit.* p. 154.

⁴⁵⁰ Daniel GILE. « Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience – démonstration de sensibilisation ». In *Meta* vol. 36, 2/3. 1991. p. 431-439.

CHAPITRE 8 - PARAMÉTRAGES POUR UNE TRADUCTION CULTURELLEMENT ADAPTÉE

Certains paramétrages ont été nécessaires afin que le processus de la traduction soit culturellement adapté. Ce sont cinq transformations de la méthode Barnwell (1990). La formation en interprétation-traduction a été fondée sur les apprentissages traditionnels (1). La technique de traduire à partir d'une source seconde a été affinée (2). Une technique d'acquisition des connaissances extralinguistiques (3) et une technique collective de correction des ébauches (4) ont été créées. Et enfin, l'équipe de traduction a été restructurée (5).

1 MODÈLE DE FORMATION EN INTERPRÉTATION-TRADUCTION

L'idée d'une démarche didactique de l'interprétation-traduction qui soit adaptée au groupe expérimental nawda s'est progressivement dégagée de deux contraintes. D'une part, la compréhension que ces apprenants avaient de leur tâche nous a incitée à les former. Ils ont accepté en effet de participer aux expérimentations à condition d'acquérir en échange un savoir-faire en interprétation-traduction. D'autre part, l'équipe des traducteurs souhaitait produire des traductions satisfaisantes des lettres pauliniennes et ressentait le besoin d'avoir une aide que nous pouvions apporter. Au regard de ces deux exigences nous avons avant tout privilégié des relations de qualité avec l'équipe des traducteurs et avec le groupe expérimental, car notre priorité était de satisfaire les attentes des uns et des autres. Ainsi, la démarche qui nous a paru la plus appropriée a été de communiquer et de travailler selon le mode de fonctionnement des apprentissages traditionnels des Nawdba.

Nos réflexions pour élaborer une formation se sont inspirées de l'ouvrage de Gile (2005). Une première remarque générale est à faire concernant le choix du type de formation. Parmi les trois configurations usuelles en traductologie, l'autodidacte, l'entreprise et l'université, la formation en contexte culturel nawda se rapprochait quelque peu de « *la formation en entreprise en mode apprenti* » (Gile, 2005 : 22) conservant toutefois son originalité.

1.1 Piste de recherche : modèle d'apprentissage traditionnel

Face à la complexité de la situation, il nous a paru judicieux de former le groupe expérimental en suivant la démarche didactique préconisée par Gile (2005). Orientée sur le

processus⁴⁵¹ d'interprétation ou de traduction, elle nous était utile pour comprendre les difficultés spécifiques au groupe expérimental. Le deuxième avantage de cette approche était d'aborder la traduction selon « *une base théorico-méthodologique*⁴⁵² ». Elle a guidé nos questionnements et nos observations et nous a laissé une marge d'action dans l'expérimentation de solutions envisagées.

Le premier principe que nous avons pris en compte est que l'optimisation⁴⁵³ d'une formation passe par son adaptation à la réalité du terrain (Gile : 1995, 2004, 2005, 2011). Pour satisfaire cette exigence, plusieurs axes étaient à explorer :

- une approche pédagogique calquée sur le mode d'apprentissage traditionnel local ;
- l'organisation des séances de travail et la pédagogie à utiliser ;
- une base-théorico-méthodologique qui soit utile au groupe expérimental ;
- un choix de textes qui permette une progression vers le traitement des lettres pauliniennes ;
- une évaluation orientée processus.

Ces principes ont été testés avec le groupe expérimental afin d'être adoptés, rejetés ou remaniés selon nos besoins.

1.1.1 Approche pédagogique adaptée au groupe expérimental

Pour que l'approche pédagogique soit adaptée au groupe expérimental, elle était à calquer sur le mode d'apprentissage traditionnel (voir [*Chapitre 3, 4 Différents modes d'apprentissage*](#)). Deux éléments étaient à exploiter : les interactions entre les intervenants et le travail.

1.1.1.1 Interactions entre intervenants

Dans une culture fondée sur la dimension communautaire des relations sociales, il était essentiel de déterminer un cadre relationnel qui favoriserait des interactions saines entre tous les intervenants (groupe expérimental et formateurs). Les principaux éléments à prendre en compte étaient les rapports de places et les codes non verbaux.

⁴⁵¹ Daniel GILE. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. p. 200.

⁴⁵² *Ibid.*, Chapitre VII, p. 200-233.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 200 : « [...] les cas de figure sont bien trop variés, et l'optimisation appelle une adaptation à chaque cas. »

1 Rapports de places

Les besoins identitaires d'intégration et de valorisation étant fondamentaux dans la société nawda, la qualité relationnelle fait l'objet d'une codification et d'une hiérarchisation précises (voir *Chapitre 3*). Nous avons établi et décrit trois types de rapports de places⁴⁵⁴ entre les intervenants :

- Relation formateurs / chercheuse. Elle était à construire selon un rapport de place symétrique et une stratégie de coopération (voir *Chapitre 3*) : réaliser les tâches selon une stratégie de complémentarité basée sur le partage des spécialisations (voir [*Expérimentation 1.2.1 Répartition des tâches*](#)).
- Relation formateurs / chercheuse / apprenants. Elle devait suivre le modèle du formateur traditionnel.
- Relations apprenants / apprenants. Elle était à fonder sur trois principes :
 - Solidarité entre les apprenants. Leur appartenance à une même classe d'âge et leur niveau d'études équivalent devaient favoriser le développement d'un savoir-être de vie en collectivité. Du fait de cette proximité, chacun devait apprendre à se connaître, à admettre ses limites, se responsabiliser vis-à-vis d'autrui, à avancer ses points de vue en restant à l'écoute des autres, et participer à la réflexion collective.
 - Émulation par l'apprentissage collectif. C'est par le contact avec le groupe d'apprenants que chacun pouvait acquérir les compétences nécessaires à l'interprétation.
 - Rôle⁴⁵⁵ socialement adapté. L'interaction dans le groupe devait permettre à chacun d'adopter un rôle approprié à son statut et développer ainsi une attitude sociale positive et constructive pour la collectivité.

Essentiels à la mise en place d'un cadre relationnel optimal, ces principes ont été expérimentés et observés sur la durée au cours des tâches effectuées avec le groupe en question (voir [*Expérimentation 1.2.2.3 Normes relationnelles*](#)).

2 Comportements non verbaux

Les membres de l'équipe de traduction des lettres pauliniennes appartenant à différentes cultures, il était important de réfléchir aux incidences que les comportements non verbaux pouvaient avoir sur les relations. Généralement inconscients mais avec une forte connotation culturelle, dans quelle mesure sont-ils la cause de malaises lors des interactions

⁴⁵⁴ Robert VION. *La communication verbale*. p. 106.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 81. « Le rôle désigne « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne [...]. (R. Linton 1977 : 71-72) ».

verbales ? Nous avons cherché à reproduire ceux qui nous semblaient présents et influents dans les contextes d'apprentissages traditionnels : les rituels de salutations, la tenue vestimentaire et le respect mutuel, les intonations de voix et le langage gestuel, dont le regard. Ils ont été appliqués et les effets produits ont été observés dans nos diverses expérimentations (voir [Expérimentation 1.2.3 Codes non verbaux](#)).

Ainsi, la mise en pratique de normes relationnelles à respecter entre les formateurs et les apprenants a créé des interactions saines. Le cadre relationnel conforme à un apprentissage traditionnel étant établi, il restait à réfléchir sur une manière de travailler en groupe.

1.1.1.2 Travail de groupe

Certaines des difficultés constatées et diagnostiquées avaient mis en lumière des tensions entre les membres de l'équipe de traduction initiale. Un examen de l'apprentissage du travail en équipe selon le mode traditionnel était donc à faire. Nous avons observé que dans ce modèle, le formateur débute sa formation par une présentation claire des objectifs à atteindre, des tâches à réaliser et des fonctions des participants. Puis il structure le travail selon le principe de l'entraide. Il nous a donc paru souhaitable de définir nos buts et de décrire les fonctions des intervenants (voir [Expérimentation 1.2.1 Répartition des tâches](#)). Ainsi, la place et la fonction de chacun ont été bien définies dès le départ. Les autres composantes du travail en groupe sont développées dans la partie 5 de ce chapitre (voir [Expérimentation 5 Restructuration de l'équipe de traduction](#)).

Le cadre relationnel et la structuration du travail en groupe étant posés, notre imitation du mode d'apprentissage traditionnel s'est étendue à l'organisation des séances de travail.

1.1.1.3 Organisation des séances de travail

Le mode opératoire a été un paramètre fondamental dans notre contexte expérimental, car chaque séance de travail devait satisfaire à la fois les besoins de la recherche expérimentale et ceux des apprenants. Nous avons pensé que la solution était de suivre le modèle d'apprentissage par imitation. Ainsi, des séances pédagogiquement adaptées au groupe expérimental devaient leur permettre d'acquérir un savoir-faire à l'aide de deux techniques :

- apprentissage par l'imitation d'une technique que le formateur a montrée,
- apprentissage par la répétition de la technique imitée. Cette stratégie nous semble être culturellement appropriée à la situation du groupe expérimental pour transformer leurs connaissances déclaratives en connaissances procédurales.

Pour ce faire nous avons construit nos séances à partir du schéma de travail proposé par Gile (2005 : 206-207), en l'adaptant à l'interprétation et au mode d'apprentissage culturel :

- « *Préparation par l'enseignant* » : il sélectionne les exercices à faire selon ses objectifs de formation. Dans notre cas, cette étape correspondait à la préparation des expérimentations. Puis les formateurs les adaptaient afin que les apprenants les comprennent facilement (voir [*Expérimentation 1.2.2.1 Phase préparatoire*](#)).
- « *Traduction par les étudiants* » : ils font les traductions individuellement et chez eux puis ils préparent « *le compte rendu intégré des problèmes et décisions* ». Nous avons remodelé cette étape selon les besoins du groupe expérimental : les traductions individuelles ont été remplacées par des interprétations (voir *Chapitre 7*). Cependant, l'idée d'un compte-rendu a été retenue et adaptée à nos besoins. Cette pratique s'est avérée utile pour identifier les faiblesses de chaque apprenant et évaluer leur progression (Gile, 2005 : 208). Au départ, nous avons pensé qu'elle était à faire par le groupe des formateurs. Mais après une observation attentive du modèle traditionnel de l'entraide, nous avons pensé qu'il était profitable d'inclure les apprenants dans cette démarche. En effet, chacun étant attentif aux faiblesses de l'autre, ils se sont corrigés mutuellement.
- « *Lecture et corrections des textes d'arrivée par l'enseignant* » : il corrige les copies et liste les erreurs relevées. Dans notre contexte, cette étape a été intégrée au travail effectué en classe. Le groupe des formateurs relevait les erreurs pendant l'écoute des interprétations.
- « *Travail en classe* », il est défini en trois étapes :
 - « *présentation d'une synthèse générale des problèmes diagnostiqués*
 - *travail collectif sur un texte d'arrivée d'étudiant au tableau [...]*
 - *restitution des textes d'arrivée aux étudiants*⁴⁵⁶ »

Il nous a été nécessaire de modifier quelque peu le contenu du travail à faire en classe. Mais il nous a paru intéressant de reprendre les lignes directrices :

- la « *présentation d'une synthèse générale des problèmes diagnostiqués* » est à maintenir. Après avoir écouté toutes les interprétations enregistrées, un formateur présente une synthèse des qualités et des erreurs relevées en tenant compte des objectifs qui étaient fixés pour la séance ;

⁴⁵⁶ Daniel GILE. *Op. cit.* p. 207.

- « *travail collectif sur un texte d'arrivée d'étudiant au tableau* » : nous avons souhaité développer cette étape du travail en classe. Notre idée a été de mettre progressivement en place un travail collectif de traduction à partir d'une interprétation sélectionnée.
- Les discussions collectives en classe ont été une forme d'entraide adaptée à l'apprentissage de la pratique interprétative. Elles ont eu plusieurs fonctions :
 - Remplacer *les comptes rendus des étudiants* (Gile, 2005 : 208). Nous avons pensé qu'ils étaient à maintenir mais à faire sous une autre forme.
 - Corriger et traiter les faiblesses de forme, de sens ou d'exactitude.
 - Remplacer le corrigé traditionnel des textes que les étudiants ont traduits.
 - S'apparenter à un apprentissage actif.

Les expérimentations sur la manière de travailler en classe ont été l'objet de nos observations sur le long terme, mais elles ont débouché sur un mode opératoire qui nous a paru convenir au groupe expérimental et aux formateurs (voir [*Expérimentation 1.2.2.2 Déroulement d'une séance*](#)).

1.1.1.4 *Base théorico-méthodologique* utile au groupe expérimental

Tout enseignement théorique dans cette formation a été réfléchi en termes d'efficacité :

« *La problématique de l'enseignement théorique dans la formation professionnalisante est essentiellement celle du rapport entre leur apport et l'investissement qu'elles nécessitent*⁴⁵⁷. »

Pour répondre aux besoins du groupe expérimental et pour correspondre au type spécifique de texte à traduire, les bases théoriques se sont articulées autour de trois domaines de recherche :

- La *Théorie interprétative*. L'enseignement de modèles traductologiques nous a semblé préférable à celui de théories de traduction.
- Le *Modèle Séquentiel*⁴⁵⁸. Ce modèle a été enseigné en plusieurs modules selon les besoins des apprenants et de notre recherche expérimentale. Sa représentation schématique a facilité sa division en quatre modules :
 - Base de connaissances linguistiques. Des cours de linguistique² (syntaxe, sémantique, morphosyntaxe) en nawdm ont été proposés au groupe

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p.132 : « *Pédagogiquement parlant, le modèle séquentiel sert d'abord à la présentation des différentes composantes de la traduction qui sont importantes pour l'optimisation de la qualité. Il sert aussi de référence pour identifier les causes des faiblesses des étudiants et pour les orienter dans leurs efforts vers l'amélioration de telle composante de leur travail.* »

expérimental. Ils étaient facultatifs. Le formateur qui a dispensé ce cours est un linguiste qui a travaillé sur cette langue.

- Base de connaissances extralinguistiques⁴⁵⁹. Cet élément du Modèle séquentiel nous a été particulièrement utile pour aider les apprenants à comprendre qu'il leur était indispensable d'acquérir les connaissances extralinguistiques à partir desquelles il leur serait possible d'interpréter correctement les lettres pauliniennes (voir [3.2.2 Expérimentation Réorganisation des informations extralinguistiques](#)).
 - Acquisition de connaissances *ad hoc*.
 - Unité de traduction. La notion d'hypothèse de sens a guidé nos expérimentations au cours de l'élaboration des questions à insérer dans les schémas à visualiser (voir *chapitre 7*). Puis nous avons quelque peu modifié ce module en portant les hypothèses de sens au niveau de l'*unité compositionnelle* du texte à interpréter.
- La *Linguistique textuelle* (Adam : 2008) a été enseignée. Ces connaissances étaient nécessaires à l'analyse des lettres pauliniennes.
 - Les processus cognitifs de compréhension : des notions de base ont été dispensées aux apprenants.
 - Cours d'ethnologie : généralités sur les cultures bibliques et locale.

1.1.2 Choix raisonné de textes

Dans le cas précis de la traduction des lettres pauliniennes par ce groupe expérimental, la finalité de l'interprétation était la traduction orale d'un discours écrit dont ils ne connaissaient pas la langue de départ. Compte tenu de cette particularité, il nous a paru important de faire un choix raisonné des textes à interpréter. Nous avons veillé à ce que les difficultés augmentent progressivement :

- Interprétations d'énoncés authentiques simples et brefs. Les apprenants racontent une anecdote vécue, puis ils inventent des récits.
- Interprétation d'énoncés authentiques simples et longs. Les apprenants interprètent de longs contes africains.
- Interprétation d'énoncés authentiques brefs mais complexes. Chacun rédige un court discours argumentatif que les collègues doivent interpréter.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 104 et 113-114.

- Interprétation d'énoncés authentiques longs et complexes. Chacun rédige un long discours argumentatif que les collègues doivent interpréter.
- Interprétation de récits brefs non authentiques à visée argumentative. L'apprenant s'entraîne à l'interprétation de paraboles bibliques.
- Interprétation d'une lettre paulinienne. Les apprenants interprètent la *Lettre à Philémon*.

1.1.3 Évaluation positive

Selon le mode d'apprentissage traditionnel, l'acquisition d'un savoir-faire par un Nawda étant progressive, les erreurs sont perçues comme des étapes incontournables de la maîtrise des techniques. Par conséquent, l'évaluation est positive et valorisante. Cette approche pédagogique est à explorer car elle s'apparente à une évaluation orientée processus (Gile, 2005 : 218)⁴⁶⁰. Notre pédagogie pour évaluer les interprétations des apprenants a évolué avec la pratique des expérimentations. Nous avons observé que les apprenants se corrigeaient librement entre eux. Nous avons donc encouragé cette pratique et avons limité nos interventions aux éléments qui étaient à étudier dans une séance. Nous sommes cependant progressivement passée d'une évaluation positive, orientée processus, vers une évaluation orientée produit (Gile, 2005 : 218).

L'expérimentation la plus périlleuse que nous ayons tentée fut d'insérer les diverses expérimentations de nos travaux dans le cadre d'une formation à une méthode d'interprétation-traduction que nous n'avions pas encore conçue. En effet, les membres du groupe expérimental n'étaient pas à considérer comme des personnes-ressources mais comme des interprètes-traducteurs en formation.

1.2 Expérimentations

Les expérimentations liées à la formation ont porté sur la répartition des tâches et la mise en place progressive de notre pédagogie pour former des interprètes-traducteurs.

1.2.1 Répartition des tâches

Nous avons désiré définir « *un cahier des charges*⁴⁶¹ » adapté à notre situation et qui satisferait le groupe expérimental et les formateurs. Nous l'avons établi avec ces derniers.

⁴⁶⁰ Ibid., p. 218 : « Il est important, en début de formation dans le cadre de la démarche orientée processus, de faire une distinction entre la qualité de la démarche et la qualité du résultat obtenu à chaque exercice. [...] Il semble donc logique de renforcer la motivation de l'étudiant qui s'efforce de suivre la bonne méthode en l'encourageant, même si le résultat n'est pas encore satisfaisant. »

⁴⁶¹ Ibid., p. 39.

Le premier aspect qui était à prendre en compte était la mise en place d'un cadre relationnel culturellement adapté à la réalisation des expérimentations. Les paramètres suivants ont été définis :

1. Objectifs à atteindre :
 - a. Les expérimentations pour élaborer une nouvelle méthode d'interprétation-traduction,
 - b. la formation du groupe expérimental à cette méthode,
 - c. une traduction satisfaisante des lettres pauliniennes.
2. Acteurs :
 - a. La chercheuse : linguiste-exégète et membre de la SIL. Elle est affectée à l'équipe nawda pour la traduction des lettres pauliniennes,
 - b. les formateurs : membres de l'équipe nawda (traducteurs-biblistes, linguiste, lexicographe, ethnologue),
 - c. les apprenants : groupe expérimental⁴⁶² composé au terme de plusieurs essais,
 - d. les médiateurs : représentants de chaque groupe.
3. Fonctions :
 - a. La chercheuse conçoit la méthode, élabore les expérimentations, observe les résultats et explique aux formateurs les points qui sont à observer puis à commenter,
 - b. les formateurs mettent en application les expérimentations, en expliquent le contenu aux apprenants, exécutent une nouvelle technique ou enseignent un cours. Ils observent les résultats et les commentent en collaboration avec la chercheuse. Selon les expérimentations, ils expliquent aux apprenants quels sont les points à observer puis dirigent les discussions.
 - c. Les apprenants réalisent les expérimentations selon le principe de l'imitation : ils observent les formateurs faire une expérimentation puis la reproduisent. Ils travaillent selon le modèle de l'entraide (voir Chapitre 3) pour apprendre un cours, s'exercent à accomplir une tâche ou à faire une expérimentation.
 - d. Les médiateurs gèrent les relations entre les groupes d'acteurs, (formateurs et apprenants - la chercheuse a été intégrée au groupe des formateurs) (voir [*Expérimentation 5.2.3 Troisième essai de reconfiguration d'équipe*](#)). Le médiateur (a) recueille les idées ou les remarques émises par les membres de son groupe (A) à l'attention de l'autre groupe (B). Il les partage ensuite avec son collègue médiateur (b) qui en informe les membres de son groupe (B), recueille leurs réactions, décisions ou propositions avant de les transmettre au médiateur (a) du groupe A. Si ce dernier est insatisfait des réponses, il négocie jusqu'à parvenir à

⁴⁶² Voir la description du groupe expérimental dans l'introduction de la Section III. p. 181-182.

un consensus satisfaisant. Après quoi, chaque médiateur informe les membres de son groupe.

1.2.2 Pédagogie

Le mode opératoire est fondamental, car chaque séance de travail doit satisfaire à la fois les besoins de la recherche expérimentale et ceux des apprenants. Nous avons donc construit les séances autour de trois principaux axes : une phase préparatoire, une didactique adéquate et la normalisation des relations entre formateurs et apprenants.

1.2.2.1 Phase préparatoire

Une phase préparatoire en quatre étapes a précédé chaque séance de travail avec les apprenants. La chercheuse a construit l'expérimentation puis l'a présentée aux formateurs, qui ont remodelé d'abord son contenu (ordre des parties et contenu d'informations) avant de s'entraîner à l'appliquer.

Exemple

Au début, notre démarche avait été d'enseigner une « *introduction conceptuelle à la formation à la traduction dans une démarche orientée processus* »⁴⁶³, de présenter ensuite la *Théorie interprétative* et de la mettre en application par des exercices. Le conseil des formateurs a été d'inverser l'ordre du cours : faire des exercices puis expliquer les points théoriques correspondants. Selon eux, aborder la théorie en premier décourageait les apprenants.

Les formateurs n'ont pas présenté plusieurs approches théoriques ou méthodologiques mais se sont limités à celle qu'ils désiraient enseigner. Ce n'est que lorsque les apprenants l'avaient acquise qu'ils ont été informés de l'existence des autres si celles-ci leur étaient utiles.

- **Observation**

Lors des séances de discussion, nous avons observé que les apprenants avaient des difficultés à assimiler les définitions. Ils les apprenaient par cœur mais n'en tenaient pas compte par la suite. Supposant que notre manière d'apporter les définitions et les éléments théoriques était inappropriée, nous avons synthétisé notre enseignement en le schématisant (voir *Annexe 3 Cours de compréhension*). Tous les cours théoriques ont été schématisés et accompagnés de phrases clés pour résumer les définitions.

⁴⁶³ Daniel GILE. *Op. cit.* p. 200. Pour l'enseignement de l'interprétation, notre démarche a été de suivre le chapitre I de cet ouvrage. Notre réflexion a porté sur le savoir-faire du traducteur, sa formation et le modèle conceptuel à utiliser.

1.2.2.2 Déroulement d'une séance

Les formateurs montrent le contenu d'une expérimentation ; les apprenants observent silencieusement avant de la pratiquer à leur tour. L'enseignement d'un cours suit le même principe. Un formateur le dispense en français et un autre l'interprète en nawdm, suivant le modèle de l'interprétation locale naturelle. Les apprenants écoutent sans poser de questions puis ils révisent entre eux.

Exemple

Pour le cours qui porte sur l'apprentissage de l'interprétation consécutive, un formateur le dispense en français et un autre l'interprète en nawdm. L'élément fondamental de cette démarche est que le traducteur-bibliste se présente comme interprète modèle. Les apprenants se rassemblent ensuite par groupes de deux et pratiquent des exercices de répétition. L'un explique le cours en français et son collègue l'interprète. Puis, chaque groupe fait une présentation devant les autres apprenants. Ils se corrigent mutuellement. Quand les apprenants estiment qu'ils maîtrisent la technique testée, chaque groupe la présente aux formateurs. Puis, en séance plénière et à la fin de chaque présentation, les formateurs et la chercheuse mentionnent les points positifs et notent simplement les erreurs. Ils relèvent uniquement celles que les apprenants sont en mesure de rectifier sans qu'aucun nom ne soit cité et après le passage de tous les apprenants. Les autres erreurs sont prises en considération au cours des séances suivantes.

• *Observation*

La principale difficulté a résidé dans le fait que les formateurs eux-mêmes ont découvert les expérimentations qu'ils devaient présenter aux apprenants. Ce point a constitué la différence majeure avec une situation d'apprentissage traditionnel : les formateurs ne communiquent pas aux apprenants un savoir-faire. Pour pallier à ce problème, la chercheuse a fait elle-même la démonstration au groupe expérimental quand cela était nécessaire, sans que cette situation ne semble occasionner de gêne.

C'est la chercheuse qui a eu le plus de difficulté avec cette pédagogie, car elle ne lui permettait pas de contrôler la progression des expérimentations. Le côté empirique n'étant pas maîtrisable, sa crainte était de voir réduits à néant les efforts pour atteindre les objectifs, notamment à cause de la dispersion causée par les expérimentations.

1.2.2.3 Normes relationnelles

Les normes relationnelles établies entre les formateurs et le groupe expérimental étaient les suivantes :

- Rapport de place hiérarchique entre formateurs et apprenants. Une des expressions de cette relation est le silence des apprenants aux cours des séances de travail. Ils posent

leurs questions ou font leurs remarques lors de discussions informelles en dehors des cours.

- Ce sont ces discussions hors cadre qui nous ont permis d'apporter des modifications intéressantes ⁴⁶⁴ aux premières expérimentations. En effet, ces conversations informelles étaient fructueuses pour notre réflexion car elles portaient sur des aspects traités en classe, tels que la manière de présenter le contexte historique du texte à interpréter, la gestion du groupe expérimental ou la méthodologie. Nous avons cependant maintenu un temps de discussion dans les séances, espérant que progressivement, les apprenants oseraient s'exprimer. Cette démarche a fini par porter ses fruits.
- Rapport de place symétrique entre les apprenants.

1.2.3 Codes non verbaux

Nous avons porté une attention particulière à la mise en application des codes non verbaux : rituels gestuels lors des salutations, tenue vestimentaire et expression du respect mutuel.

Les salutations étant un indice de politesse, les salutations d'ouverture ont été particulièrement codifiées. Chaque personne dit bonjour individuellement aux autres. Les formateurs serrent les mains de leurs collègues, mais ils se limitent à adresser une parole aimable aux apprenants. Ceux-ci se saluent entre eux par une poignée de mains, mais s'adressent aux formateurs par une inclinaison de la tête. C'est alors à ces derniers de décider ou non de leur tendre la main. Ce rituel se reproduit quotidiennement. Si une personne ne respecte pas ce code, la collectivité cherche à en comprendre la raison.

La tenue vestimentaire est un indice du respect que l'individu accorde à ses collègues. Un habillement décent ne reflète pas l'intention de valoriser sa propre personne mais plutôt l'idée d'honorer les autres. A l'inverse, une tenue négligée est perçue comme autant de mépris vis-à-vis des collègues.

Exemple

Les expérimentations ont été faites dans un climat chaud et humide et en situation de brousse. Cependant les hommes s'habillent en chemise, pantalons de toile et chaussures de ville fermées. Les femmes portent des ensembles de pagnes longs et des chaussures de ville.

Le respect mutuel est également exprimé par des tours de paroles codifiés. Les apprenants n'interrompent jamais un formateur. Même si ce dernier fait une remarque

⁴⁶⁴ Ces discussions portaient principalement sur la manière de présenter le contexte historique du texte à traduire, la gestion de l'équipe et la méthodologie.

erronée ou répète une information déjà comprise, ils attendent patiemment qu'il achève de parler. Les formateurs ont aussi tendance à attendre que l'apprenant achève de parler, mais il leur arrive de l'interrompre pour corriger une erreur. Les marques d'impatience, d'agacement ou d'ennui sont rares. Cela ne signifie pas que ces sentiments sont inexistants, mais les manifester est un manque de savoir-vivre et de respect.

Les intonations de voix dans les échanges verbaux sont paisibles et posées. Une personne qui hausse le ton exprime par là un agacement. Elle est reprise en aparté et il est usuel qu'elle présente ses excuses à la séance de travail suivante.

Exemple

Un formateur a corrigé les erreurs d'un apprenant. Pour cela, il s'est adressé à lui avec une voix douce, a parlé lentement et choisi des mots qui montraient l'erreur clairement tout en préservant l'image positive de l'apprenant.

Les mouvements du regard sont eux aussi codifiés. Les formateurs s'adressent aux apprenants en les regardant en face. Les apprenants s'expriment en gardant le regard baissé ou en regardant à droite ou à gauche du formateur.

Le rire ou le sourire désamorcent les tensions et les situations gênantes.

1.2.4 Observations

Suivre le modèle d'apprentissage traditionnel pour former les apprenants tout en effectuant nos expérimentations s'est avéré non seulement réalisable, mais productif. Les principaux éléments de cette démarche pédagogique et expérimentale sont résumés ci-dessous :

1. Le savoir étant divulgué progressivement, toute expérimentation est assimilée à une démarche utile et appropriée à l'acquisition d'un savoir-faire. Sur la base de ce principe, les apprenants ne sont plus seulement considérés comme des personnes-ressources pour expérimenter des idées posées dans le cadre de cette thèse, mais surtout comme des interprètes en formation.
2. Une théorie a son utilité dans la mesure où elle est un apport pour une pratique déterminée :
 - les formateurs se sont limités à donner des cours théoriques qui étaient directement réutilisables dans les recherches expérimentales.
 - Les formateurs n'ont enseigné que ce que les apprenants étaient aptes à comprendre. Ils ont ainsi respecté ainsi leur rythme d'apprentissage.

- Les informations théoriques ont été dispensées au moyen de supports schématiques.
3. Le bon fonctionnement des relations est passé par le respect de la hiérarchie. En effet, de par la structure hiérarchique et d'un rapport de place figé, au début des expérimentations les apprenants ne posaient aucune question. Cependant, une fois le climat de confiance établi, ils se sont progressivement ouverts au questionnement oral pour, au final, participer aux discussions concernant les observations faites sur les expérimentations.
 4. L'entraide a été une composante fondamentale à la réussite des expériences de la formation. Lorsque le cours était difficile, les apprenants l'ont révisé ensemble jusqu'à ce que tous l'aient compris. Ils ont étudié dans une relation de coéquipiers, favorisant ainsi la progression des plus faibles. Cette dimension communautaire a généré une forte émulation, chacun apportant librement sa contribution.
 5. L'appartenance du groupe expérimental à une même classe d'âge a été un élément fondamental dans la réussite de nos travaux. Elle a favorisé l'entraide entre les apprenants et a établi une relation saine avec les formateurs. En effet, au départ, il leur était inconcevable de poser des questions à un formateur issu d'une classe d'âge supérieure. Une question aurait en effet été implicitement interprétée comme une remise en question du savoir de l'ainé.
 6. L'insertion de médiateurs entre le groupe expérimental et les formateurs a été un moyen productif d'éviter nombre de tensions relationnelles. Les apprenants ont cherché spontanément de l'aide auprès des formateurs, selon leurs besoins, en faisant appel aux médiateurs, après un cours trop dense par exemple. Cet élément culturel a été primordial pour estimer leur réceptivité aux informations données lors des cours ou des expérimentations.
 7. La correction orale des erreurs.
 - Le principal facteur que nous avons pris en compte pour corriger les erreurs était fondé sur l'interprétation que la culture fait des paroles négatives. Ce sont des paroles dévalorisantes qui sont perçues comme étant des sanctions. Si celles-ci sont inappropriées, elles risquent de produire un découragement, voire même un abandon de l'apprentissage. C'est pourquoi les expérimentations se sont réalisées dans un contexte communicationnel où les paroles valorisantes étaient prioritaires. Lorsque les paroles étaient interprétées comme dévalorisantes, l'intervenant présentait ses excuses en

public. Les médiateurs ont veillé à ce que cet équilibre relationnel soit respecté et n'ont pas hésité à intervenir.

- L'apprentissage étant progressif, seules ont été relevées les erreurs correspondant au niveau d'acquisition des connaissances.
- Le formateur étant le modèle à imiter, la démarche pédagogique a consisté à refaire l'activité devant les apprenants pour permettre une autocorrection non verbale.

8. La gestion des gestes comportementaux a été prise en compte (salutations, tenue vestimentaire, expression du respect).
9. La pédagogie est elle-même procédurale : elle passe par l'action et la réalisation de tâches réelles. Dans la mesure du possible, les formateurs n'ont pas transmis directement les connaissances déclaratives ou théoriques. Ils ont donné aux apprenants une rétroaction sur les stratégies à utiliser pour accomplir une action déterminée. Ils ont d'abord abordé les étapes de réalisation, leur exactitude et leur vitesse, puis ont montré le résultat obtenu. Ensuite, les apprenants ont imité ce qu'ils avaient observé. C'est donc selon le principe de la répétition que l'entraînement a évolué progressivement vers l'acquisition d'un savoir-faire.

De ce fait, l'intérêt de ces expérimentations a été double : elles ont été utiles pour faire des choix comme celui de retenir ou non les idées posées dans nos travaux ; elles ont également dispensé aux apprenants un véritable savoir-faire en interprétation consécutive et en traduction. Satisfaire cette attente revenait à maintenir leur motivation tout en respectant leur conception d'un apprentissage. C'est elle qui a rendu possible la satisfaction des attentes mutuelles : celles de la chercheuse et celle des apprenants. Par exemple, les pistes de recherche erronées faisant partie des étapes dans l'acquisition d'un savoir-faire, elles ont été utiles au travail de la recherche sans pour autant gêner les apprenants. C'est selon cette logique que s'est progressivement élaborée une nouvelle méthode de traduction : la Méthode Interprétation-Traduction (voir *Chapitre 9*).

Travailler selon des normes culturelles usuelles en contexte d'apprentissage traditionnel a donné une configuration assez originale à nos travaux.

2 INTERPRÉTER À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE

Ne maîtrisant pas le grec koinè, l'équipe a cherché à reformuler fidèlement le sens original d'une lettre paulinienne à l'aide de plusieurs traductions françaises. Ce choix traductionnel était-il à conserver ?

2.1 Pistes de recherche

Nos pistes de recherches se sont articulées autour de trois éléments⁴⁶⁵ issus de travaux en science cognitive⁴⁶⁶ : les traitements cognitifs pour l'information linguistique de surface et l'information sémantique, la répétition de l'information et la production d'inférences. Sont également mentionnés les rapprochements constatés avec la *Théorie interprétative*.

2.1.1 Traitements cognitifs

Le lieu de construction de l'information sémantique a été un critère déterminant pour accepter ou rejeter l'idée de traduire à partir de plusieurs traductions existantes d'un même énoncé. L'information sémantique est-elle présente dans le texte ou est-elle une construction cognitive du lecteur ? Si elle est contenue dans le texte, l'accès au sens peut alors être altéré par la consultation de plusieurs versions. Par contre, si elle est une construction cognitive, la technique de Barnwell (1990) serait à retenir, car une même information sémantique est exprimable par différents énoncés.

Selon la *théorie du traitement de l'information*, l'information linguistique auditive ou visuelle (qu'elle soit lexicale, grammaticale ou pragmatique) est seulement porteuse de l'information sémantique (Le Ny et Gineste, 2002 : 101) :

« Les deux sortes d'information, celle qui constitue la forme, et qui est parfois appelée « information de surface », et l'autre, « information sémantique » véhiculée par la précédente, sont bien distinctes, et leurs traitements psychologiques le sont également⁴⁶⁷. »

Cette approche apparaît dans les travaux de Seleskovitch et Lederer (2002), car elles enseignent qu'un même discours est exprimable sous différentes formes linguistiques de qualité équivalente. Elles considèrent en effet que l'interprétation consécutive est « l'exacte équivalence d'un discours dans toutes ses nuances⁴⁶⁸ ». Lederer définit le sens comme étant « un ensemble déverbalisé, retenu en association avec des connaissances extralinguistiques⁴⁶⁹. »

Nous avons donc considéré que le recours à plusieurs traductions françaises pour traduire un texte était une piste à expérimenter et à approfondir. Les membres du groupe expérimental ont produit des interprétations à partir d'une seule version française fonctionnelle (voir [Expérimentation Annexe 25.3](#)). Ils ont ensuite interprété à partir de deux

⁴⁶⁵ Stratégies de compréhension.

⁴⁶⁶ A propos de ses Modèles d'Efforts, Gile (*La traduction et ses métiers*, p. 82) ajoute que « la complémentarité entre trois axes de théorisation est claire, mais c'est probablement vers la psychologie cognitive et la neuropsychologie qu'il faut se tourner pour avoir à terme une connaissance plus précise des mécanismes en jeu. »

⁴⁶⁷ Marie-Dominique GINESTES et Jean-François LE NY. *Psychologie cognitive du langage*, p. 96.

⁴⁶⁸ Danica SELESKOVITCH et Marianne LEDERER. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, p. 45.

⁴⁶⁹ Marianne LEDERER. *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*, p. 18.

versions ; plusieurs combinaisons ont été essayées (voir [Expérimentation Annexe 25.4](#)). L'écoute de deux traductions d'un même texte a produit des interprétations de meilleure qualité. L'amélioration la plus notable a été une diminution des interférences chez les apprenants les plus faibles.

Notre questionnement s'est alors orienté sur l'apport de la répétition d'une information dans la structuration cognitive d'un énoncé.

2.1.2 Répétition d'une information

Recourir à différentes formes linguistiques d'une information sémantique unique est une stratégie de répétition qui nous a semblé appropriée au contexte de traduction qui était le nôtre. L'accès au sens par l'écoute de différentes traductions d'un même texte favorise-t-il la structuration cognitive des informations ?

Une distinction est à faire entre *répétition automatique* et *répétition élaborée*⁴⁷⁰. Si la première est inutile à la rétention d'informations, la seconde sert à la consolider en réorganisant les informations au cours de la répétition (Florès, 1975, IV-257). Ainsi, écouter différentes versions revient à faire une répétition élaborée, car d'une version à l'autre les mêmes informations sont organisées différemment. Ce processus de structuration renforce la compréhension (Blanc et Brouillet, 2010 : 16) et la rétention d'informations (Ehrlich, 1975). C'est pour cette raison qu'il nous a paru intéressant de l'explorer dans nos travaux. En effet, l'utilisation de différentes versions françaises pour l'interprétation d'un texte devrait favoriser la consolidation de l'information⁴⁷¹.

Dans cette série d'expérimentations nous avons pris en compte les exercices que Seleskovitch et Lederer (2002) proposent pour « *cerner le sens par approximations successives* » d'un même énoncé. La fonction de la seconde écoute est de « *confirmer le sens* » que l'étudiant a compris lors de la première écoute (2002 : 23).

Au départ des expérimentations, nous pensions qu'interpréter à l'aide de plusieurs versions (formelle et fonctionnelle) était une technique suffisante, puisque chacune organise différemment les idées. Mais nous avons observé que les apprenants avaient tendance à ne suivre que l'une des versions. Afin de réduire ce risque, il a été nécessaire de trouver une technique aidant les apprenants à produire des inférences grâce à l'écoute de plusieurs versions d'un même texte.

⁴⁷⁰ Nathalie BLANC et Denis BROUILLET. *Mémoire et compréhension*. p. 16 : « Considérée comme un passage obligé, la Mémoire à Court Terme est le lieu où l'information doit être répétée pour qu'elle puisse accéder à la Mémoire à Long Terme. »

⁴⁷¹ Il est à préciser que selon l'approche écrite de la traduction, les traducteurs utilisent le logiciel *Paratext* qui leur permet de visualiser jusqu'à 10 versions (l'original inclus) à l'écran. Notre supposition est que la visualisation d'un trop grand nombre de versions comporte aussi un danger de surcharge mémorielle. Cependant, cet état de fait dépasse le cadre de nos travaux. Nous ne l'avons donc pas traité.

2.1.3 La production d'inférences

Pour favoriser la production d'inférences à l'écoute de plusieurs versions, l'idée a été d'attirer l'attention des apprenants sur les liages de connexité et de séquentialité (voir [Annexe 1 Adam, Linguistique textuelle](#)). Selon Seleskovitch et Lederer « *les liaisons entre les idées sont des éléments importants à la construction du sens* » (2002 : 31). Elles insistent sur leur repérage dans l'analyse des idées d'un énoncé à interpréter. Or, les versions françaises des lettres pauliniennes n'utilisant pas les mêmes liages pour relier deux idées entre-elles, notre inquiétude était que les apprenants identifient différents types de relations. En effet, à l'écoute de deux versions fonctionnelles⁴⁷² d'un même énoncé, les apprenants ont pensé qu'il s'agissait de deux énoncés différents. La finalité de nos recherches étant la traduction de discours argumentatifs pauliniens, nous avons concentré nos efforts sur les liaisons entre des idées ayant un rapport de cause à effet.

Selon van der Meer et Schmitt (1993)⁴⁷³, dans un texte lu, l'ordre de présentation des informations qui sont dans un rapport de cause à effet ne change pas le temps de réponse et ne produit pas d'erreurs supplémentaires. Martins et Le Bouédec (1998 : 516) approfondissent ce point de vue. Selon eux, l'ordre linguistique de surface d'un énoncé ne peut nuire à la représentation mentale d'idées qui sont dans un rapport de cause à effet vu que la représentation est abstraite. La confusion qu'occasionnait l'écoute de deux versions fonctionnelles pour le groupe expérimental semblait contredire l'avis de ces auteurs. Nous avons alors supposé que l'écoute de différentes formes de surfaces linguistiques ne perturbe pas la compréhension à condition de tenir compte de l'ordre d'écoute et de la combinaison des versions. Ce danger ayant été écarté, nous avons considéré que ce mode opératoire était productif. La proposition que fait Barnwell (1990) de traduire à partir de différentes formes d'un texte de source seconde était donc à retenir à condition d'y apporter les transformations nécessaires à son utilisation par l'équipe.

2.2 Critères de classification des versions françaises utilisées

Nous avons besoin de faire une classification détaillée des versions françaises afin de donner au groupe expérimental des indications précises, car notre intention était d'utiliser celles-ci comme outils de travail, de gérer leurs limites et d'exploiter leurs points forts. Des critères de classification des traductions de la Bible sont proposés par plusieurs traducteurs

⁴⁷² La description de la version fonctionnelle est faite dans ce chapitre 8, 2.2.3 *Classification selon quatre types de traduction*.

⁴⁷³ Cités par Daniel MARTINS et Brigitte Le BOUEDEC. « La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature ». In *L'année psychologique*. vol. 98, n°3. 1998. p. 511-543.

et linguistes, dont les plus utiles pour nos travaux sont Nida (1965, 1969, 2003), Beekman et Callow, Babut⁴⁷⁴ (1997), Larson, Gutt (2004), Floor (2007), Wilt et Wendland (2014)⁴⁷⁵. Nous avons effectué un découpage de classification selon :

- la visée de traduction,
- huit ajustements de classification,
- quatre types de traduction.

2.2.1 Visée d'une traduction

Berman (1995 : 91) définit la visée en tant qu'objectif global de la traduction et Delisle (2003) estime que le traducteur doit prendre en considération la compréhension des récepteurs, car elle correspond à la principale fonction qu'occupe une traduction auprès d'eux. Cela correspond au *skopos* de la traduction d'après *la théorie du skopos* de Reiss et Vermeer. Brown (2000 : 26) précise qu'une traduction de la Bible a deux principales fonctions, être un outil d'analyse (*Bible de travail*) ou avoir un *usage pastoral*. Nous ajoutons l'usage personnel. La première fonction nécessite une traduction à équivalence formelle accompagnée de commentaires explicatifs, alors qu'une *Bible à usage pastoral* ou personnel demande une traduction adaptée aux récepteurs.

Ces premières distinctions nous ont aidée à opérer un premier classement. Il est résumé dans le tableau ci-dessous :

1. Traductions françaises selon leurs visées

| | |
|-------|---|
| (Jer) | Produire une traduction pour les communautés catholiques françaises dans le but de les inciter à « une lecture plus régulière de l'Écriture Sainte ⁴⁷⁶ . » Elle est orientée vers le texte source, elle éclaire le texte par l'ajout d'explications et de commentaires scientifiques. |
| (TOB) | Produire une traduction œcuménique. Elle s'adresse à un public chrétien, donc initié. Elle guide le lecteur vers une découverte du texte source dans une langue contemporaine. L'approche traductionnelle est formelle. |
| (FC) | Produire une traduction qui aide « le lecteur à découvrir <i>ce qui est dit</i> dans le texte biblique ⁴⁷⁷ » Cette traduction, dirigée par Margot, a une approche traductionnelle qui suit la théorie de Nida. Elle est fonctionnelle. |

⁴⁷⁴ Jean-Marc BABUT. *Lire la Bible en traduction*. p. 19. Il classifie les traductions françaises de la Bible selon leur position par rapport aux normes traditionnelles de la traduction de la Bible : *classique, scientifique, Bible à accès simplifié*.

⁴⁷⁵ Timothy WILT et Ernst WENDLAND (*Scripture Frames & Framing. A workbook for Bible translators*. p. 121-122) listent l'ensemble des critères usuellement utilisés pour décrire une traduction de la Bible : interlinéaire, correspondance formelle, littéraire, équivalence fonctionnelle, équivalence fonctionnelle littéraire, langage courant/populaire/idiomatique, langage simplifié, traduction adaptée à la culture d'arrivée (*domesticating translation*), traduction directe, traduction indirecte, traditionnelle ou idéologique.

⁴⁷⁶ Jean-Marie AUWERS et al. *La Bible en français*. p. 31.

| | |
|-----------|--|
| (SEM) | Produire une traduction facilement compréhensible par un large public. Son approche traductionnelle est fonctionnelle. |
| Chouraqui | Instruire le récepteur sur la beauté de la langue hébraïque et sur le contexte sémitique du <i>Nouveau Testament</i> . Son approche traductionnelle est formelle. |
| (PDV) | Produire une traduction qui soit accessible à un public dont le français n'est pas la langue maternelle. Son approche traductionnelle est fonctionnelle. |
| Bayard | Produire une traduction littéraire. Sa visée est de communiquer au lecteur actuel les finesses d'une littérature antique par leur reformulation dans une écriture contemporaine. |
| (NBS) | Permettre aux récepteurs qui ne connaissent pas les langues du texte source d'en acquérir certaines notions. |

Ce tableau permet de faire une première distinction entre les *Bibles d'étude* qui correspondent aux traductions orientées vers le texte source, les *Bibles à usage pastoral* dont les traductions sont axées sur la compréhension du récepteur et enfin les traductions littéraires, centrées sur le transfert de la littérature source (Guidère 2008 : 32). Cette distinction n'est cependant que partiellement correcte car il existe des bibles d'études dont les traductions sont fonctionnelles. Par exemple la Bible (SEM).

2. Trois orientations de traductions

| traduction orientée récepteur | traduction orientée texte source | Traduction orientée littérature |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| SEM, FC, Maredsous, PDV, PVV | DRB, NBS, BdP, TOB, Jer | Bayard, Chouraqui, |

Cette classification reste cependant insuffisante. D'une part, une Bible dont la visée est la compréhension du public-cible peut aussi réussir la tâche d'être une Bible d'étude. Tel est l'exemple de la Bible (SEM). D'autre part, des versions qui ont une même visée présentent cependant de nombreuses différences du fait qu'elles ne s'adressent pas aux mêmes publics. En effet, (SEM), (FC) et (PDV) se sont adaptées au profil de leurs publics-cibles.

Nous avons besoin de faire une classification détaillée des versions françaises afin de donner au groupe expérimental des indications précises fondées sur une analyse linguistique. Pour cela nous nous sommes inspirée de Floor⁴⁷⁸ (2007). Il a repris les classifications de Nida et Taber, Beekman et Callow, et Gutt⁴⁷⁹ pour définir sa propre proposition. Elle repose sur un ensemble de critères raisonnablement détaillés nous permettant d'effectuer des distinctions précises entre les traductions françaises et de faire une sélection. Sa classification est fondée sur trois principes de base :

- Le degré de ressemblance sémantique entre le texte source et sa traduction.

⁴⁷⁷ Pierre-Maurice BOGAERT. Christian CANNUYER. *Les Bibles en français : histoire illustrée du Moyen Âge à nos jours*. p. 244.

⁴⁷⁸ Sebastian FLOOR. « Four Bible Translation Types and Some Criteria to Distinguish Them. » In *Journal of Translation*, Vol. 3, Number 2 (2007).

⁴⁷⁹ Ernst-August GUTT propose une classification fondée sur la théorie de la pertinence.

- Le degré d'explicitation.
- Les degrés d'ajustement que la traduction choisit de faire par rapport à la forme du texte source.

Nous avons classé les versions françaises à partir des divers ajustements proposés par Floor (2007).

2.2.2 Classifier selon huit ajustements

Selon Floor (2007), les degrés d'ajustement sont d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique et conditionnent le degré d'interprétation possible du sens contenu dans le texte source. Il les répertorie en un ensemble de huit ajustements selon l'ordre suivant :

1. Ordre des propositions et des phrases : la priorité est donnée au respect de l'ordre naturel des phrases dans la langue réceptrice. Les versions françaises présentent des ajustements dont le degré est, selon les textes, formel-fonctionnel ou fonctionnel. Ainsi, le groupe expérimental travaillait sur des traductions dont l'ordre des propositions et des phrases n'était pas totalement satisfaisant en français (voir [Annexe 25.1 Ordre des phrases et des propositions](#)).
2. Longueur des phrases : ajustement de la longueur des propositions et des phrases dans la langue réceptrice. Dans l'exemple ci-dessous, l'apôtre Paul formule une requête à son destinataire en une seule phrase (Philémon 1. 8-14). Le tableau ci-après (3) montre que (NBS) et (TOB) font un faible réajustement. (SEM) et (FC) ont opéré un plus grand découpage de cette longue phrase grecque mais moins significatif que celui de (PDV). Cette dernière version, destinée à un public-cible africain, nous donne un aperçu de l'écart qui existe entre les découpages des autres versions françaises et celui qui serait approprié à ce type de récepteurs (voir [Annexe 25.2 Découpage d'une longue phrase grecque](#)).

3. Découpage d'une longue phrase grecque

| Versions | Nombre de phrases |
|----------|-------------------|
| NBS | 3 |
| TOB | 4 |
| FC | 7 |
| SEM | 6 |
| PDV | 11 |

3. Introduction et réintroduction des participants : traduire de manière naturelle dans la langue réceptrice, lever toute forme d'ambiguïté. Une observation générale à propos de ce type de réajustement est qu'aucune traduction française des lettres pauliniennes ne

suit le schéma conventionnel d'une lettre adressée à un récepteur français. Cependant, des distinctions sont à faire entre les traductions concernant leur choix d'introduction et de maintien de réintroduction des participants. Un classement des traductions de l'introduction des participants selon leur degré d'ajustement : correspondance formelle (TOB) et (NBS) ; correspondance semi-fonctionnelle (SEM) et (FC) ; équivalence fonctionnelle (PDV). Ainsi, la traduction de référence à utiliser pour l'analyse des participants est la (PDV). Les traductions à consulter sont la (SEM) et (FC).

4. Concordance lexicale : traduire d'une langue à une autre par un même terme. D'un point de vue sémantique, le sens d'un mot est défini en fonction de son contexte verbal et extralinguistique. Ainsi, selon les cas, différents sens sont attribuables à un même mot. La Bible étant un ouvrage à forte polysémie, la prise en compte de la concordance lexicale est nécessaire. Toutes les versions françaises de la Bible traitent avec rigueur cet aspect. Cependant, les versions littérales ont tendance à établir une équivalence concordante (un même mot est systématiquement transféré par un même terme). Au contraire, les traductions fonctionnelles favorisent l'équivalence de sens.
5. Mots clés et notions inconnues : traduire le contenu sémantique des notions inconnues de manière à ce que les récepteurs en comprennent clairement le sens. Pour toutes les versions, la traduction des notions inconnues est plus variable selon les termes (voir *Tableaux Notions inconnues*). Les versions (TOB) et (NBS) laissent le lecteur contemporain non initié au vocabulaire religieux face à des incompréhensions. Les autres versions font une traduction fonctionnelle de ces mots clés (voir *Tableau Mot clé*), le sens est clair.
6. Figures de rhétorique : traduire le contenu sémantique des figures de rhétorique de manière à ce que les récepteurs en comprennent clairement le sens. Ces versions font des traductions fonctionnelles. Elles transposent clairement le contenu sémantique. La moins satisfaisante dans ce domaine est (TOB).
7. Connecteurs logiques : traduire par des mots de liaison qui sont naturels dans la langue réceptrice, de même pour les marqueurs de transition. Les versions présentent des correspondances semi-formelle et fonctionnelle (NBS) et (TOB), et des correspondances fonctionnelles (SEM), (FC) et (PDV).
8. Structure informationnelle : c'est un point commun avec la traduction de type 2. Elle se caractérise par un mélange des structures informationnelles des deux langues. Les versions découpent la structure informationnelle des lettres pauliniennes par l'insertion de titres, sous-titres et indices typographiques. Ce point est étudié au chapitre 2.

Selon ces ajustements, nous avons classifié les versions examinées.

2.2.3 Classification selon quatre types de traduction

C'est à partir de cet ensemble de critères que Floor (2007) présente une classification hiérarchique. Il reprend la traditionnelle opposition des traductions formelle/fonctionnelle qu'il nomme ressemblance-interprétative ou directe-indirecte⁴⁸⁰. Cela correspond aux deux macro-types de sa classification qui se divisent en quatre types de traductions du texte biblique :

1. La traduction de type 1 est orientée vers le respect de la forme linguistique du texte source. Elle se caractérise par un transfert de la forme du texte source, une absence d'explicitation des informations implicites et un minimum d'ajustements. Nous n'avons généralement pas utilisé ce type de version française, cependant la traduction interlinéaire⁴⁸¹ était à la disposition des apprenants.
2. La traduction de type 2 est orientée vers le transfert du sens. Elle se caractérise par une ressemblance sémantique maximale et un minimum d'ajustements concernant l'ordre des propositions et des phrases, la longueur des phrases, l'introduction et la réintroduction des participants, la concordance lexicale, les mots clés et les notions inconnues, les figures de rhétorique, les mots de liaison et la structure informationnelle. Le minimum d'ajustements de la structure informationnelle provoque une interférence, dans la traduction, des structures des deux langues.

Les versions (TOB) et (NBS) sont à classer dans le type 2. Cependant, certains de leurs ajustements les rapprochent du type 3. Étant donné que ce ne sont pas les mêmes ajustements pour les deux versions, nous les utilisons dans ce qu'elles ont de complémentaire.

3. La traduction de type 3 est orientée vers le récepteur. La traduction transfère le contenu sémantique par le moyen du système linguistique de la langue réceptrice. Elle se caractérise par un degré d'ajustement élevé concernant : l'insertion des explicitations qui sont nécessaires pour que les récepteurs comprennent le sens, l'explication des notions inconnues, la clarification des figures de rhétorique et des tournures idiomatiques, l'explicitation des seules informations implicites qui sont de nature contextuelle.

⁴⁸⁰ Voir Sebastian FLOOR. « Four Bible Translation Types and Some Criteria to Distinguish Them ». In *Journal of Translation*. Vol. 3, n°2. 2007. « The four types are Type 1) close (or literal) resemblance, Type 2) open resemblance, Type 3) close (or limited) interpretative, and Type 4) open interpretative. »

⁴⁸¹ Maurice CARREZ. *Nouveau Testament interlinéaire grec/français*.

Les versions (FC) et (SEM) et (PDV) sont à classer dans le type 3. Cependant, certains de leurs ajustements les rapprochent du type 2. Nous les avons utilisées selon le niveau d'étude des apprenants. Toutes sont à prendre comme des versions à consulter. Nous les utilisons dans ce qu'elles ont de complémentaire.

Il est à préciser que les versions (NBS) et (TOB) explicitent aussi les notions inconnues sous la forme de notes de bas de page. Selon les cas elles clarifient les figures de rhétorique.

4. La traduction de type 4 est orientée vers une compréhension optimale du récepteur. Pour cela, le degré d'interprétation du texte source est maximal et seul le système linguistique de la langue réceptrice apparaît dans la traduction ; c'est une recreation du texte source. A notre connaissance, aucune des versions françaises ne correspond à ces critères.

Au regard de cette classification, il nous a semblé utile pour nos travaux d'utiliser les types de traduction 2 et 3. Étant donné que nous les utilisons à l'oral, les ajustements (1) et (2) ont été déterminants.

Les traductions formelles, la version (NBS) et la version (TOB), nous offraient un apport complémentaire. En se basant sur Floor (2007), ces deux versions sont à classer dans la *traduction de type 2*. Cependant, il ressort de notre analyse comparative⁴⁸² de ces deux versions (à partir des huit ajustements de classification) qu'elles présentent différents degrés d'ajustements.

Les versions classées dans la *traduction de type 3* seront appelées fonctionnelles (dynamique)⁴⁸³ (SEM), (FC) et (PDV) étaient encore à départager. Pour choisir une version de référence pour nos travaux, il était nécessaire de déterminer un dernier critère de sélection.

2.2.4 Critère de sélection d'une version fonctionnelle

Les expérimentations d'écoute des versions fonctionnelles (SEM), (FC) et (PDV) ont été réalisées à l'aide de questions de compréhension afin d'établir si, dans le choix d'une

⁴⁸² Une classification de ces versions reste à approfondir. En effet, nous sommes d'avis qu'une analyse fine nous amènerait à les considérer comme des traductions formelles-fonctionnelles. Cependant, l'ensemble des traducteurs de la Bible estimant qu'elles sont à équivalence formelle, nous nous en tiendrons à cette appellation. Pour nos travaux, le fait qu'elles présentent différents degrés d'ajustements, nous les avons utilisées en complémentarité.

⁴⁸³ Eugene A. NIDA et Charles TABER, *Op. cit.* p. 20 « Nous proposons donc une définition pragmatique de l'équivalence dynamique : si les récepteurs secondaires comprennent la même signification que les premiers et réagissent sensiblement de la même manière, la traduction adoptée possède l'équivalence dynamique. Évidemment les réactions ne seront jamais identiques, étant donné les différences considérables de cultures et de situations historiques ; mais il faut qu'il y ait une large mesure d'équivalence, sinon la traduction n'aura pas atteint son but. »

version, le niveau d'étude des apprenants⁴⁸⁴ était un critère décisif. Nous avons ainsi observé que les apprenants ayant effectué des études supérieures - Licence III ou Master I - ont tous sélectionné la Bible du (SEM) ; ceux dont le niveau d'étude correspondait à la fin du secondaire - Lycée - ont choisi la version en Français Courant (FC) ; ceux dont le niveau scolaire correspondait à la fin du primaire ont préféré la version en Français Fondamental (FF).

Ces résultats ont montré que les formes de surface linguistique avaient des incidences sur la compréhension. Ce n'est donc pas seulement le degré de naturel de la version française qui est déterminant, mais également l'adéquation entre le niveau de langue du texte et celui de l'apprenant. En corollaire, c'est le niveau d'étude des apprenants qui a conditionné notre choix raisonné de la version fonctionnelle.

2.3 Expérimentations

Les expérimentations suivantes ont porté sur l'utilisation des traductions françaises formelle et fonctionnelle.

2.3.1 Nombre et combinaisons de versions

Dans cette série d'expérimentations, le questionnement a porté sur le choix traductionnel à faire : allait-on utiliser une ou plusieurs versions comme texte de source seconde ? Nous avons essayé toutes les combinaisons possibles : la combinaison la plus productive a été : version fonctionnelle (SEM) + version formelle (TOB) + version formelle (NBS). Nous décrivons ci-dessous les expérimentations que nous avons faites afin d'aboutir au choix de cette combinaison.

2.3.1.1 Une version

Avant de vérifier s'il était productif d'interpréter à partir d'une seule version française, il a été nécessaire de déterminer le choix de cette version : formelle ou fonctionnelle ? Ces expérimentations se sont soldées par des échecs : les interprétations ne formulaient pas les idées naturellement en nawdm. Comme il était prévisible qu'interpréter à partir d'une version formelle ne serait pas productif, nous ne présentons que celle faite à partir d'une version fonctionnelle.

⁴⁸⁴ Pour ces expérimentations, nous avons fait appel à d'autres personnes qui avaient accepté d'assister aux réunions d'informations sur notre projet avant que nous formions le groupe expérimental (voir l'introduction de la Section III).

• Méthode

La représentation schématique de la parabole + questions était au tableau. Le traducteur-bibliste en a expliqué le contenu aux apprenants. Puis ceux-ci ont écouté trois lectures du texte dans la version fonctionnelle (SEM) intercalées de deux pauses actives. A la première écoute, ils se sont concentrés sur la construction de leur représentation mentale. A la première pause active ils ont visualisé le schéma séquentiel au tableau. A la deuxième écoute, les apprenants auditifs se sont concentrés en fermant les yeux afin de visualiser mentalement le schéma. Les apprenants visuels ont répondu mentalement aux questions contenues dans le schéma. A la troisième écoute ils se sont concentrés sur leur représentation mentale. Puis ils ont interprété en s'enregistrant. Enfin, le groupe et les formateurs ont écouté les enregistrements. Ils ont analysé la qualité du naturel (idée, ordre et articulations) en les comparant à une traduction modèle pour en relever les erreurs.

4. Exemple « La parabole des deux fils » (Matthieu 21.28)

| Parabole lue dans la version (SEM) | Interprétation modèle |
|---|--|
| <p>La parabole des deux fils.</p> <p>- Que pensez-vous de l'histoire que voici ? ajouta Jésus. Un homme avait deux fils. Il alla trouver le premier et lui dit : « Mon fils, va aujourd'hui travailler dans notre vigne. »</p> <p>« Je n'en ai pas envie », lui répondit celui-ci. Mais, plus tard, il regretta d'avoir répondu ainsi et se rendit dans la vigne. Le père alla trouver le second fils et lui fit la même demande. Celui-ci lui répondit : « Oui, mon Seigneur, j'y vais ! »</p> <p>Mais il n'y alla pas. Lequel des deux a fait la volonté de son père ? - C'est le premier, répondirent-ils.</p> | <p>Kweelba barefiba biiba gweet</p> <p>Yeesua t lilm-ba bəfəb na : « Hōm-n gweetntina !</p> <p>ɔ N` diila t' fien na laa ? Nidfii da ba n kweelba barefiba. Hā bəfəb noogr na : "Mà buga ! Jana goorii, san v` fien ɣmɛɛgb mà koogun !"</p> <p>Kweelwii t leed-wu na : "Mà kpaɸ mà san." L' mɔɔ jafi, fiā lagii diila, n san kooguun n ka fiena ɣmɛɛgb. Sawii t ta bəfəb refidrwii goyentii. Wii t leed-wu na : "Taa maara ! Maa mà san." Lee, n ka ba san. ɔ Barefidrbee huuga, wen fier bii bá sa nn sɔklm bii ? »</p> <p>Bá leed-wu na : « Kweelnoogra. »</p> |

5. Exemple d'interprétation d'un apprenant

| Interprétation d'un apprenant | Traduction orale de l'interprétation collective |
|--|---|
| <p>Kweelba barefi nawdlam</p> <p>Yeesua t hewl na, « ɔ n` diila tet l' bafir n tintina ? Daawfiii da ba n budai fiiref'. Goor diir, fiā nyɔɸl fiayen n noogree n gbaam na "jana goorndina man bagm na b` san daam banun b` fiee-ma ɣmɛɛgb". Bugee t bəfəb na "fiāi", gwentafi gaamjeena jugun n san. Hā nyɔɸl fiayen n refidree n gbaam-ka na "man bagm na b` san-ma daam banun b` fiee-ma ɣmɛɛgb". Ká tii, gwentafi', ka ba san.</p> <p>Hirefidrbeen, ɔ teka fier ká sa diila jugunii ? »</p> | <p>Parabole de deux fils</p> <p>Jésus ajouta « que pensez- vous de ceci : un homme avait deux fils. Un jour il s'approcha du premier et lui demanda : "aujourd'hui je voudrais que tu ailles sur le terrain de boisson (cabaret) j'ai un travail à faire". L'enfant dit "non". Mais à un autre moment il y est allé.</p> <p>Il s'approcha du deuxième et il lui demanda "je voudrais que tu ailles pour moi au terrain de boisson pour m'y faire un travail". Il accepta bien</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| «Noogree», ban leedg nnii. | mais il n’y alla pas. Parmi les deux lequel a fait la volonté de son père ? » « le premier » c’est comme ça qu’ils ont répondu. |
|----------------------------|---|

• *Observations*

Les interprétations ont présenté des degrés plus ou moins élevés de littéralité. Les erreurs récurrentes ont été :

- Manque de naturel : la traduction « Hâ gbam na » (il demanda que) au lieu de « Hâ bôhoo na » (il dit que) est une erreur émanant de l’influence du français.
- Erreur d’informations : « Hâ nyofil fiayen n refidree » (Il s’approcha du deuxième) au lieu de « Le père adressa la même demande à l’autre fils. »
- Contresens : « la vigne » est traduite par « terrain de boisson » (cabaret) : « aujourd’hui je voulais que tu ailles sur le terrain de boisson (cabaret) »

Exemple d’erreur issue de la parabole de *La brebis perdue* :

Erreur phonique : à l’écoute de l’enregistrement d’un interprète, on entend une hésitation « co... que... dun » (colline en nawdm). Le participant a expliqué qu’il avait le mot colline en mémoire ; il n’arrivait pas à trouver l’équivalent en nawdm. Cet exemple a montré que l’interférence n’est pas seulement de nature syntaxique, elle est aussi phonique. Ce genre de difficulté ne s’est pas présenté à l’écoute de plusieurs versions différentes.

Il est à observer que la progression logique des idées a été respectée dans toutes les interprétations. Cependant, l’écoute d’une seule version fonctionnelle a eu pour résultat des interprétations en nawdm soit très libres soit formelles. Or, ces types de traductions ne répondaient pas aux objectifs fixés initialement. Cette expérimentation nous a convaincue définitivement de ne pas traduire à partir d’une seule version. Nous avons supposé que la progression logique des idées présentes dans les interprétations provenait de la visualisation du schéma lors de l’écoute.

2.3.1.2 Deux versions fonctionnelles

Était-il productif d’interpréter à partir de deux versions françaises fonctionnelles (SEM) et (FC) ? Lors de cette expérimentation, les apprenants ont eu l’impression d’entendre des informations différentes, ce qui n’a pas facilité la construction d’une représentation mentale cohérente avec le texte [voir [Annexes 25.4 Deux versions \(fonctionnelles\)](#)].

Cette combinaison n’a pas été productive pour deux raisons :

- le niveau en français des apprenants conditionnait leur compréhension des versions. Nous avons pensé que deux types d'ajustement faisaient obstacle à une bonne utilisation. Ce sont les ajustements 1 (Ordre des phrases et des propositions) et 2 (Longueur des phrases). Leur degré de naturel est insuffisant pour ces apprenants.
- les liens entre les idées que les deux versions avaient choisis étaient trop complexes.

2.3.1.3 Deux versions : fonctionnelle et formelle

La combinaison des deux versions (SEM) et (TOB) + la visualisation du schéma allait-elle éliminer la difficulté contenue dans l'expérience précédente ? Cela a semblé être le cas. Toutefois, l'ordre des informations n'a pas toujours été naturel en français (voir [Annexe 25.4 Deux versions](#)).

Pour répondre à la question posée initialement, ces expérimentations ont montré que les interprétations issues de l'écoute de plusieurs versions françaises étaient plus naturelles que celles faites à partir de l'écoute d'une seule version. Le meilleur choix traductionnel à ce point de nos travaux a été la combinaison d'au moins deux versions françaises : fonctionnelle et formelle.

2.3.1.4 Quelle version formelle (TOB) ou (NBS) ?

Nous désirions vérifier s'il était productif de choisir comme seconde version formelle (TOB) ou (NBS).

- **Méthode**

Même méthode que dans l'expérimentation précédente.

- **Observations**

Les interprétations n'ont pas présenté de différences majeures. Cependant, la majorité des apprenants a préféré la (TOB) ; deux n'avaient pas d'avis. Nous nous sommes demandée quels choix d'ajustement intervenaient dans cette version.

D'une part, placée en position de deuxième écoute, la longueur de ses phrases et l'ordre des informations ne semblaient pas gêner les apprenants, car ils avaient déjà élaboré leur représentation mentale et ils s'aidaient du schéma séquentiel pour écouter la (TOB). Notre avis est que ses ajustements concernant le lexique, les notions inconnues et les figures de rhétorique étant plus formels que ceux de (NBS), l'écart entre les deux versions écoutées, (SEM) et (TOB), produisait un degré plus élevé d'accès au sens. Cette combinaison diminuait aussi les risques d'interférences entre les langues.

A ce stade de nos travaux, il nous a semblé que l'écoute de deux versions était suffisante pour interpréter. Cependant, pour chaque combinaison de versions, le groupe expérimental a exprimé le besoin d'une troisième écoute. Tous les apprenants préféraient que la troisième écoute soit faite dans une version différente. L'expérimentation a donc porté sur l'écoute de trois versions et sur l'ordre de leur écoute.

2.3.2 Ordre d'écoute des versions

L'ordre d'écoute des trois versions apportait-il des changements ? La représentation mentale était-elle plus facile à construire ? Augmentait-elle la rapidité des réponses aux questions ? Étant donné l'apport de la visualisation du schéma séquentiel, nous avons désiré tenter à nouveau l'expérience de faire la première écoute dans une version formelle. Nous avons essayé toutes les combinaisons possibles de versions (voir [Annexe 26.1 Versions formelle et fonctionnelles](#)). La plus productive s'est avérée être la fonctionnelle (SEM), formelle (TOB) et formelle (NBS) (voir [Annexe 26.2 Versions fonctionnelle et formelles](#)). Cependant, après un an de pratique de l'interprétation-traduction des lettres pauliniennes, deux apprenants⁴⁸⁵ ont préféré la combinaison (SEM), (TOB) et (FC). La majorité des apprenants ont préféré conserver la combinaison des versions fonctionnelle (SEM), formelle (TOB) et formelle (NBS). A l'unanimité, le groupe expérimental a fait le choix d'écouter trois formes différentes qui permettaient de se concentrer sur différents aspects du texte et de gérer efficacement le temps de pause active.

L'écoute de quatre⁴⁸⁶ versions a également été expérimentée. Les apprenants ont estimé que l'ajout d'une quatrième version était un effort d'écoute contre-productif.

3 ACQUISITION DES CONNAISSANCES EXTRALINGUISTIQUES

Selon Nida (1986, 2003 : 33), « *La plupart des ambiguïtés du texte original sont dues à notre propre ignorance du contexte culturel et historique.* » C'est un point de vue que partage Lederer (1994 : 26) : un facteur qui entrave la traduction est que le traducteur possède un savoir inférieur à celui des destinataires originels. C'est effectivement la difficulté que les traducteurs nawdba ont rencontrée. Celle-ci était paradoxale, car ils possédaient les sources documentaires nécessaires et faisaient l'effort d'acquérir ces connaissances. Pour dénouer cette situation complexe, une approche cognitive a été utile. Selon Le Ny (2005), c'est l'acquisition d'une source interne cognitive de connaissances extralinguistiques qui rend

⁴⁸⁵ Ces apprenants produisaient généralement les meilleures interprétations.

⁴⁸⁶ Cette expérimentation a confirmé une inquiétude que nous émettions concernant l'utilisation du logiciel *Paratext*. Voir la note de bas de page n° 471. Il est possible que la consultation d'un nombre trop important de versions soit improductive.

possible l'inférence d'une juste compréhension d'un énoncé. La majorité des inférences étant générée en cours de lecture (Singer, Graesser et Trabasso, 1994) ou d'écoute, l'acquisition préalable des connaissances extralinguistiques est essentielle. De plus, sachant que la fonction des inférences est de maintenir la cohérence de la représentation mentale (Blanc et Brouillet, 2003a : 22), deux questions se posaient. Quelles connaissances le groupe expérimental devait-il posséder afin qu'à l'écoute « *il infère les relations qui existent entre les éléments du texte* » (Blanc et Brouillet, 2003a : 21) ? Comment acquérir ces connaissances ?

Concernant la méthode Barnwell (1990), un premier changement était à opérer : inverser l'ordre des étapes 1 et 2, l'acquisition des *Connaissances de base extralinguistiques* devant précéder celle de la *lecture découverte*. Nos recherches ont ensuite porté sur une technique utile à l'activation cognitive des connaissances extralinguistiques lors de l'écoute du texte à interpréter. Celle-ci a été progressivement élaborée par les expérimentations décrites ci-dessous.

3.1 Examen de la technique Barnwell (1990)

Cette expérimentation a porté sur le *chapitre 4, 4. Méthode de traduction, Étape 2 : Acquisition des connaissances extralinguistiques*. Nous avons examiné la manière dont les documents exégétiques présentaient les informations extralinguistiques. La logique analytique et thématique selon laquelle elles étaient organisées présentait-elle une difficulté de compréhension et de rétention des informations pour le groupe expérimental ? Cette recherche s'est déroulée en deux étapes :

- Mémorisation. Le groupe expérimental a fait l'effort de mémoriser toutes les informations extralinguistiques d'une lettre paulinienne. Puis les apprenants ont rempli un questionnaire dont le but était de vérifier que chacun avait acquis les connaissances extralinguistiques souhaitées. Leurs réponses ont montré qu'ils avaient mémorisé les informations jusque dans leurs moindres détails.
- Interprétation. Les apprenants ont écouté la lecture de la lettre paulinienne dont ils avaient appris le contexte extralinguistique. Ils ont ensuite répondu à des questions de compréhension.

Nous avons observé qu'ils établissaient rarement des liens entre le texte et son contexte. Nous en avons conclu que la forme linéaire et analytique d'acquisition des connaissances extralinguistiques était une source de difficultés. La recherche a donc porté sur une autre technique d'acquisition des connaissances extralinguistiques.

3.2 Écoute ou réorganisation des informations extralinguistiques ?

Supposant que le groupe expérimental avait tendance à établir un rapprochement avec son contexte situationnel immédiat et non avec le contexte extralinguistique de l'auteur, il était nécessaire de proposer une technique qui favoriserait l'activation d'inférences appropriées lors de l'écoute du texte à interpréter. Nous avons essayé deux techniques :

- Présenter aux apprenants les informations extralinguistiques correspondant au texte à interpréter en début de séance.
- Demander à chaque apprenant de réorganiser les informations extralinguistiques. L'un d'eux devait ensuite les présenter aux autres apprenants avant de débiter l'interprétation du texte concerné.

3.2.1 Présentation des informations extralinguistiques aux apprenants

- **Méthode**

Le traducteur-bibliste a traduit oralement et enregistré le contenu d'informations extralinguistiques organisé conformément à la présentation du dictionnaire biblique. L'enregistrement a été ensuite diffusé en *nawdm* avant chaque séance d'écoute d'une lettre paulinienne à interpréter.

- **Observations**

L'écoute de l'enregistrement du contexte extralinguistique durait dix minutes. A la première séance, les apprenants attentifs ont montré de l'intérêt pour cette technique. Cependant, dès la deuxième séance, ils ont progressivement manifesté une lassitude exprimée par une perte de concentration et une écoute passive. Nous avons conclu au rejet de cette démarche. Le besoin de faire une réorganisation des informations extralinguistiques selon une logique propre à chaque apprenant devenait évidente.

3.2.2 Réorganisation des informations extralinguistiques

L'échec de l'expérimentation précédente se doublait de la nécessité pour le groupe expérimental d'acquérir les connaissances extralinguistiques propres aux lettres pauliniennes à interpréter. C'est ainsi que, progressivement, nous avons pensé à réorganiser les informations extralinguistiques.

- **Méthode**

La réorganisation des informations extralinguistiques s'est faite en cinq étapes.

- Étape 1 : Recherche et sélection des documents nécessaires

Les membres du groupe consultent les documents de référence à la bibliothèque. Chacun fait ensuite un tri et ne retient que les plus pertinents. La consigne est de privilégier la qualité des informations et de leurs congruences au détriment du critère quantitatif.

- Étape 2 : Sélection des informations pertinentes

Le groupe expérimental discute des choix de chacun. Ensuite, d'un commun accord, chacun sélectionne les informations les plus pertinentes. Tous ont ainsi les mêmes données pour que la suite de l'expérience reste cohérente.

- Étape 3 : Restructuration individuelle des informations

Chaque apprenant construit sa représentation mentale du contexte extralinguistique du texte à interpréter. Ensuite, il réfléchit à la manière de réorganiser les données en vue de l'expliquer en nawdm à un adulte de son entourage. Enfin, il l'expose à ce dernier tout en s'enregistrant.

- Étape 4 : Recherche d'une restructuration unique des informations

A cette étape, les restructurations individuelles sont comparées afin de découvrir si une structuration des informations extralinguistiques unique et adaptée à tous est envisageable.

- Étape 5 : Mémorisation

A cette étape, chaque apprenant mémorise les informations extralinguistiques.

- **Observations**

Les dix apprenants ont fait une restructuration des informations extralinguistiques selon une même logique. Ils les ont reconstituées sous la forme d'un récit expliquant la situation liée au texte à traduire. Cette façon de présenter les informations extralinguistiques suit une logique différente de celle des sources exégétiques mises à leur disposition. En effet, ils ont éliminé les présentations analytique et thématique des informations extralinguistiques (titre, sous-titre, introduction, etc.). Leur manière de restructurer les informations sous la forme d'une narration est à rapprocher de leurs situations d'interprétation réalisées dans leur contexte immédiat. Le groupe expérimental a nommé cette technique « le récit explicatif ». Nous reprenons cette appellation dans nos travaux.

4 CORRECTIONS

L'étape des corrections des ébauches de la traduction effectuées par les évaluateurs n'était pas à éliminer : des transformations étaient cependant nécessaires. D'une part, les tests de compréhension nous paraissaient particulièrement utiles quant à la traduction de la *Lettre aux Galates*. D'autre part, le fait d'être un locuteur nawda ne nous semblait pas être un critère suffisant pour assumer la fonction d'évaluateur d'un texte aussi complexe, d'où la recherche d'une nouvelle forme de correction et d'évaluation.

Notre idée a été de concevoir une correction collective puis une évaluation collective en présence de tous les intervenants de l'interprétation-traduction. Un groupe d'interprètes nawdm-français a été créé. Ils devaient interpréter en présence du groupe expérimental et des formateurs, puis répondre aux questions de compréhension posées par la linguiste-exégète. Chaque point à corriger devait être discuté par l'ensemble des participants et les corrections insérées dans la traduction devaient, au préalable, être validées par la majorité.

• *Méthode*

Une première série d'expérimentations a porté sur l'ordre des corrections : était-il préférable de corriger en premier lieu les erreurs d'information ou bien celles portant sur le naturel de l'interprétation ? Une seconde série d'expérimentations s'est centrée sur l'évaluation de la traduction.

1. Correction collective du naturel de l'interprétation sélectionnée

Après l'écoute de toutes les interprétations, le traducteur-bibliste et le lecteur sélectionnent celle qui leur semble la meilleure. Leur choix est ensuite soumis au groupe expérimental pour approbation. Après cela, le lecteur transcrit au tableau l'interprétation finalement sélectionnée. Les discussions se font en nawdm. Si le recours à une langue source est nécessaire, on se réfère au grec koinè ou au français.

Le lecteur fait une lecture globale de l'interprétation transcrite au tableau. Les autres intervenants ont une écoute centrée sur le naturel de la langue, en particulier sur la progression logique des idées et leurs articulations. Cette lecture est suivie des remarques des interprètes, si nécessaire, et des explications du linguiste. La responsabilité de ce dernier est aussi de repérer les fautes d'orthographe. En cas de questionnement, l'exégète intervient pour apporter des précisions fondées sur le texte en grec koinè.

Le lecteur procède à une deuxième lecture segmentée selon le découpage des questions présentes sur le schéma hiérarchisé. Devant chaque maladresse, point obscur, omission ou ajout, le lecteur propose de réécouter l'extrait de l'interprétation enregistrée qu'il a jugée

meilleure à celle figurant au tableau. Ensuite, les interprètes et les autres intervenants corrigent ensemble.

2. Correction collective de l'exactitude des informations

Pendant que les interprètes corrigent le naturel de la langue, l'exégète et le traducteur-bibliste vérifient l'exactitude des informations. Tous les problèmes identifiés sont notés et présentés à la fin des corrections sur le naturel de la traduction⁴⁸⁷.

Le lecteur insère au fur et à mesure les corrections au tableau. Le résultat final est une deuxième ébauche de traduction écrite. C'est également à cette étape que sont insérées les notes de bas de page jugées utiles par le traducteur bibliste et l'exégète. Ils tiennent compte de l'avis des autres acteurs.

3. Évaluation collective de la traduction

L'expérimentation utile à la vérification de cette idée a été découpée en cinq tâches :

- Écoute du texte nawdm. Les apprenants chargés d'interpréter la traduction nawdm en français écoutent le texte nawdm lu par le lecteur, puis donnent leur point de vue sur le naturel du texte.
- Écoute d'une seconde lecture et réponse aux questions du schéma pyramidal pour vérifier l'exactitude des informations. Une variante consiste à faire passer des tests de compréhension.
- Écoute d'une troisième lecture suivie d'une interprétation consécutive en s'enregistrant.
- Écoute collective des interprétations enregistrées. Tous relèvent les erreurs et vérifient si elles proviennent des interprètes ou de la traduction. (Une variante : un seul apprenant interprète du nawdm au français et ses quatre collègues corrigent ou confirment le sens.) Les autres actants n'interviennent pas mais relèvent les erreurs. Ce n'est qu'à la fin de cette étape qu'ils font leurs remarques et que des corrections sont décidées.
- Interprétation finale nawdm-français. (Comme que nous avons observé que le nombre de cinq interprètes était suffisant à la réalisation de l'interprétation collective, nous avons scindé ce groupe en deux. Ainsi, les cinq autres apprenants ont constitué le groupe des interprètes nawdm-français.) Cette interprétation est enregistrée puis

⁴⁸⁷ L'exégète restait toutefois à la disposition des traducteurs pour les questions linguistiques relatives au grec koinè et le traducteur-bibliste était à leur disposition pour toute question théologique.

mise à l'écrit. Ce travail est transmis à l'exégète externe à l'équipe, le conseiller en traduction. Il remplace la traditionnelle retraduction de la méthode Barnwell (1990).

- **Observations**

Le principal avantage de ce mode opératoire est l'approche culturelle de l'évaluation : elle est collective et réalisée dans une dynamique d'entraide. Ainsi, elle n'est plus considérée comme une critique ou une sanction, mais comme la dernière étape de correction interne à l'équipe. Les évaluateurs interprètes-traducteurs font partie intégrante de l'opération de traduction.

De plus, la traduction nawdm-français n'est plus considérée comme une activité annexe. Son insertion dans l'étape de l'évaluation a produit une meilleure qualité de la retraduction (à remettre au conseiller). Cela a éliminé toute une série de questions posées par le conseiller mais qui n'étaient que des erreurs de retraduction.

5 RESTRUCTURATION DE L'ÉQUIPE DE TRADUCTION

Dans la chronologie de nos travaux, l'idée de restructurer l'équipe est antérieure à celle de travailler avec le groupe expérimental. Nous mentionnons l'historique de la restructuration, car il retrace la progression de notre réflexion et des leçons à tirer de nos premiers échecs. C'est pour des raisons d'organisation de ce chapitre, que la « structuration de l'équipe de traduction » apparaît si tardivement dans la thèse. Pour chaque projet de traduction, Barnwell, dans son chapitre « *Programme et organisation d'un projet de traduction biblique* », propose de s'organiser de manière à favoriser « *un esprit d'équipe*⁴⁸⁸ ». Au regard des diagnostics effectués, il nous a paru nécessaire de réfléchir à une structuration qui fonctionnerait selon une dynamique de complémentarité entre les intervenants :

« Every organization normally has its own stated and unstated sets of values, expectations, goals, guidelines and resources. The degree to which these and the translators' personal values, expectations, work habits and goals are in harmony will strongly influence translators' morale, well-being, efficiency and affectiveness⁴⁸⁹. »

5.1 Pistes de recherche

Trois pistes de réflexion ont été expérimentées. La première s'inspire des propositions de configuration d'équipe de Nida et Taber (1969 et 1971). L'échec de nos expérimentations nous a incitée à travailler sur une deuxième piste : l'exploration d'une pratique orale de la traduction. Les résultats de nos expérimentations étant insatisfaisants, notre troisième piste

⁴⁸⁸ Katharine BARNWELL. *Op. cit.* p. 226.

⁴⁸⁹ Timothy WILT and Ernst WENDLAND. *Scripture Frames and Framing*. p.107.

de restructuration s'est appuyée sur la notion d' « esprit d'équipe » selon la culture⁴⁹⁰ nawda. Ces trois essais de reconfiguration d'équipe ont été expérimentés.

5.2 Expérimentations

Trois essais de configuration d'équipe ont été nécessaires pour trouver un mode de fonctionnement qui permette à tous les intervenants d'exécuter leurs tâches dans de bonnes conditions.

5.2.1 Premier essai de reconfiguration de l'équipe de traduction

Notre première supposition était que l'équipe nawda se trouvait dans la situation contre laquelle Nida et Taber (1969 et 1971) mettent en garde les traducteurs de la Bible. Ces auteurs pensent que si la configuration choisie pour une équipe est inappropriée, elle devient une source de blocages psychologiques (voir *Chapitre 4*).

Notre recherche a visé à diminuer les difficultés occasionnées par la pratique individuelle de la traduction et l'insatisfaction des traducteurs aux différentes étapes de corrections. Nous avons désiré réorganiser la manière de travailler de l'équipe en nous appuyant sur la proposition de configuration de Nida et Taber : associer à un traducteur bibliste une personne spécialisée dans la restructuration du style en langue d'arrivée. Ils nomment cette spécialisation *traducteur stylistique* (voir [Chapitre 4, 1.3 Configuration d'équipe selon Nida et Taber](#)).

Étant donné que cette spécialisation n'existait pas dans notre contexte, nous avons procédé à deux variantes de cette expérimentation :

- un traducteur occupe la fonction de traducteur stylistique.
 - une personne habituée à la pratique de l'interprétation naturelle occupe cette fonction.
- A l'étape des diagnostics nous avons émis l'idée que la traduction écrite devait être remplacée par l'interprétation naturelle ; c'est pourquoi cette variante a été envisagée.

Le schéma ci-dessous représente ce premier essai de reconfiguration. Il montre la spécialisation de chaque acteur et l'ordre des interventions :

⁴⁹⁰ Voir l'article de Robert BASCOM « The Role of Culture in Translation ». In Timothy WILT. *Bible Translation : Frames of Reference*. p. 81-110. À la p. 81, il attire l'attention de ses lecteurs sur les différentes cultures qui sont en présence dans un projet de traduction : la culture de peuples de la Bible (interne au texte), celle des conseillers en traduction, celle des traducteurs et celle du pays dans lequel l'équipe œuvre.

Première reconfiguration d'équipe inspirée de Nida et Taber :

| | Acteurs | Fonctions | Spécialisations |
|---|--------------------------|--|---|
| 1 | Linguiste-exégète | Analyse et évaluation de l'exactitude de la traduction | Grec Théologie Principes de traduction |
| 2 | Traducteurs - biblistes | Traduction orientée texte source | Théologie Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 3 | Traducteur stylistique | Traduction orientée langue réceptrice | Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 4 | Traducteurs - biblistes | Corriger la traduction du traducteur stylistique | Théologie Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 5 | Évaluateurs Réviseurs | Évaluer le degré de compréhension en langue nawdm | Principes de traduction (théologie) Langue et culture nawda |

• *Méthode*

Le traducteur-stylistique a pour consigne de consulter le texte source dans une version formelle afin d'éviter toute interférence linguistique avec le texte de départ.

Le traducteur-bibliste fait une première ébauche de traduction orientée sur la reformulation exacte des informations contenues dans le texte source. Ensuite, le traducteur stylistique restructure le contenu du texte afin de produire une traduction dont la structure linguistique de surface est naturelle en nawdm. Chacun travaille individuellement afin d'éviter d'éventuelles tensions et incompréhensions.

• *Observations*

Le résultat de cette expérimentation n'a pas été concluant :

- aux étapes de correction du texte, ce mode de fonctionnement n'a pas éliminé le malaise fortement perceptible dans la configuration de l'équipe initiale.
- Cette manière de traduire a soulevé le problème du style propre à chaque traducteur. A l'issue de cette expérimentation, les traducteurs étaient d'avis que le texte devait être traduit par une seule personne.

- Faire découvrir le texte au traducteur-stylistique dans une version formelle (choix de Nida), c'était le priver de l'apport des connecteurs logiques qui relient les idées entre elles. Cela a certainement occasionné pour lui une difficulté supplémentaire à interpréter un discours argumentatif paulinien.
- L'étape de la lecture dans une version française formelle a été supprimée. Le traducteur-stylistique a découvert le texte en langue nawdm. Ce changement a été productif, car les corrections portant uniquement sur le naturel de la traduction, elles ont été de meilleure qualité.
- Les traducteurs ont été placés dans une situation de compétitivité qui a suscité des blocages psychologiques et le refus de se conformer à cette pratique.

Ne résolvant pas le principal dysfonctionnement, cette configuration n'a pas été retenue. Cependant, elle nous a inspiré l'idée d'explorer la pratique orale de la traduction.

5.2.2 Deuxième essai de reconfiguration d'équipe

Dans la progression de nos recherches empiriques, cette expérimentation a fait suite à la décision d'insérer l'interprétation consécutive dans le processus de traduction⁴⁹¹. Ce choix a imposé la mise en place de deux nouvelles fonctions, celle d'interprète-traducteur et celle de lecteur.

Le schéma ci-après représente les différentes spécialités selon l'ordre de leur intervention dans la progression logique des étapes de traduction.

⁴⁹¹ Cet essai a également précédé la mise sur pied du travail avec le groupe expérimental.

Deuxième reconfiguration d'équipe

| | Acteurs | Fonctions | Spécialisations |
|---|-----------------------|--|---|
| 1 | Exégète | Analyse de texte Évaluation de l'exactitude de la traduction | Grec, Théologie Principes de traduction |
| 2 | Lecteur | Lecture du texte en langue française | Lecteur expert |
| 3 | Interprète-traducteur | Interprétation consécutive : ébauche orale | Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 4 | Traducteur-bibliste | Écoute de l'interprétation consécutive : Production de la traduction | Théologie Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 5 | Traducteurs-biblistes | Corriger la traduction | Théologie Principes de traduction Langue et culture nawda |
| 6 | Évaluateurs | Évaluer le degré de compréhension en langue nawdm | Principes de traduction (théologie) Langue et culture nawda |

• **Méthode**

Un traducteur-bibliste lit le texte à l'interprète dans une version française fonctionnelle. L'interprétation est ensuite enregistrée. Le traducteur-bibliste utilise cette ébauche orale pour faire sa traduction. Enfin, celle-ci est soumise aux correcteurs (les autres traducteurs-biblistes et le linguiste-exégète).

• **Observations**

La traduction a présenté un degré de naturel supérieur aux résultats obtenus dans le contexte des expérimentations faites lors du premier essai de réorganisation.

La lecture du texte dans la même version fonctionnelle que celle utilisée par le traducteur-bibliste a éliminé les divergences interprétatives. Cela était prévisible.

Cette nouvelle répartition des tâches n'a pas éliminé les difficultés d'ordre relationnel. Devant l'impossibilité d'accéder aux enregistrements et aux ébauches écrites de traductions, nous avons cherché à en comprendre la raison. L'interprète et le traducteur ont reproché à cette approche du travail la pression qu'elle générait. Leur principale explication a porté sur leur responsabilité, puisqu'ils assumaient seuls ces étapes de la traduction. Chacun pour sa part a perçu les corrections des collègues comme des critiques dévalorisantes. Une telle réaction est culturellement logique. En effet, si on confie à un Nawda la responsabilité

d'assumer seul un travail, cela présuppose qu'on le considère capable de réussir sans l'aide d'autrui (voir *Chapitre 3*). Par conséquent, il perçoit les corrections qui lui sont proposées comme étant révélatrices d'une incapacité à assumer la tâche qui lui a été assignée. Trois dysfonctionnements semblaient avoir occasionné cette situation : l'intervention individuelle de chaque intervenant, le recours à un seul interprète et la responsabilité qui revenait à un seul traducteur-bibliste de corriger l'ébauche de l'interprète.

L'apport de cette expérimentation est cependant resté considérable. Elle a remis tout d'abord en question l'idée de Nida et Taber⁴⁹² qui était de proposer aux traducteurs d'accomplir leurs tâches individuellement. Cette expérimentation nous a aussi obligée à approfondir la réflexion pour trouver une configuration d'équipe qui soit culturellement acceptable.

5.2.3 Troisième essai de reconfiguration d'équipe

L'expérimentation, inspirée du modèle de l'entraide, a porté en priorité sur la relation entre les intervenants et le travail collectif.

- **Méthode**

1. **Réflexions collectives**

L'idée de définir les relations internes à l'équipe dans le respect des codes culturels a été progressivement conçue à partir d'une réflexion collective que nous avons initiée avec les formateurs et le groupe expérimental. Il en a résulté l'élaboration d'une nouvelle configuration d'équipe. Les documents qui nous ont servi de référence sont le chapitre descriptif de la culture nawda (*Chapitre 3*) et le diagnostic effectué sur l'équipe initiale de traduction (*Section II*). Les dysfonctionnements que nous avons constatés et nos propositions de modifications ont été examinés en détail. Les résultats des discussions sont rapportés ci-dessous.

- La pratique individuelle de la traduction (voir [Chapitre 6, 6.1](#)) a été unanimement rejetée. Les protagonistes nawdba ont estimé qu'elle était contraire à leur approche du travail collectif.
- L'intervention consécutive des intervenants (voir [Chapitre 6, 6.2](#)) a semblé être un facteur de difficulté lorsque cette action était cloisonnée par spécialisation. L'idée à expérimenter était que tous les intervenants soient présents à chaque étape de l'interprétation-traduction.

⁴⁹² L'argument avancé par les auteurs est qu'un travail collectif produit d'éventuelles tensions et incompréhensions entre les traducteurs-biblistes, concentrés sur le texte source, et le traducteur-stylistique, orienté vers la production d'une structure de surface naturelle.

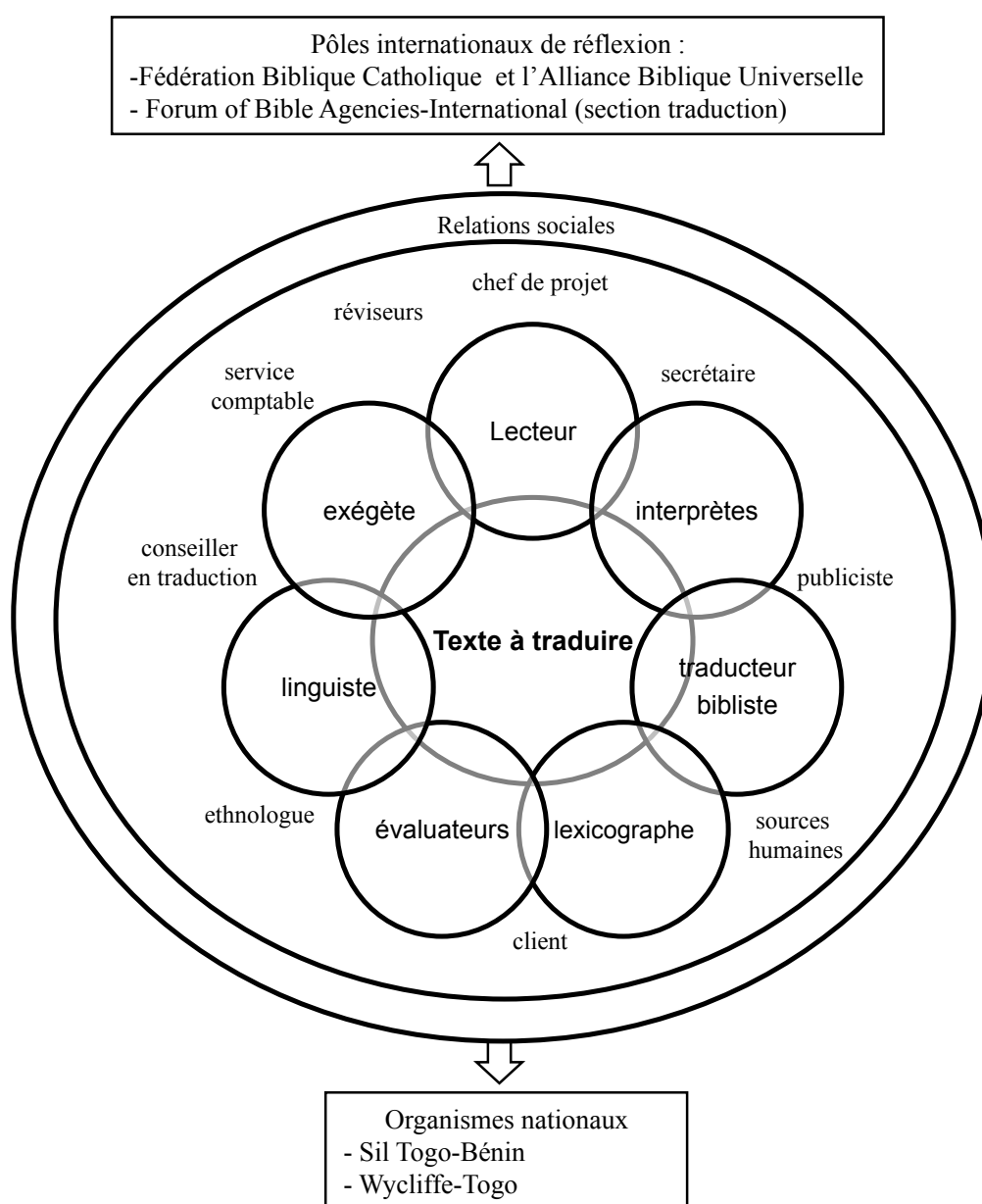
- La réflexion sur le mode de communication (voir [Chapitre 6, 6.3](#)) à utiliser au sein de l'équipe s'est avérée être d'autant plus importante dans le cas où la pratique de la traduction était envisagée dans une dimension collective et en présence de tous les intervenants.
- Chaque type de spécialisation restait à définir clairement. Les membres du groupe expérimental ont émis le souhait qu'une fonction bien définie leur soit attribuée au sein de l'équipe de traduction. L'exégète-linguiste a proposé de leur donner la fonction d'interprète en stipulant comme restriction qu'ils étaient dans une phase de formation, ce qui était conforme à leur mode d'apprentissage traditionnel. Cette catégorisation a été acceptée par l'ensemble des intervenants.
- La fonction de médiateur a été réclamée par le groupe des apprenants dès la deuxième séance de réflexion (voir [Expérimentation 1.2.1 Répartition des tâches, Médiateurs](#)). La formulation de ce besoin a précédé la discussion sur le dysfonctionnement présumé dans nos travaux « Absence de porte-parole ». Ils ont expliqué qu'une communication saine passait par le biais d'interlocuteurs intermédiaires et représentants de chaque groupe. Ensemble, nous avons pris la décision d'insérer une nouvelle fonction dans l'équipe, celle de porte-parole selon le modèle présent dans leur culture (*Chapitre 3*). Concrètement, le traducteur-bibliste de l'équipe initiale et un apprenant ont été désignés par leurs groupes respectifs pour assumer ce rôle. Leurs tâches étaient les suivantes :
 1. filtrer les informations, les questions et les réclamations de leur groupe,
 2. informer le porte-parole du groupe auquel les remarques devaient être adressées,
 3. déterminer ensemble les décisions à prendre,
 4. décider ensemble quelle serait la forme la plus appropriée pour délivrer le message au groupe concerné par les remarques (les deux groupes en présence ou non),
 5. communiquer l'information au groupe concerné. Ce serait à chaque porte-parole de s'adresser à son groupe,
 6. faire un rapport au porte-parole de l'autre groupe dans le cas où la communication n'aurait pas été publique,
 7. arriver à un consensus.

L'insertion de cette nouvelle fonction a éliminé nombre de tensions. En effet, la gestion des relations étant prioritaire, tout dysfonctionnement a été rapidement identifié, examiné et résolu de manière à satisfaire l'ensemble des intervenants.

2. Décision prise : faire une traduction collective

A partir de l'observation du comportement expérimental et des séances de réflexion collectives, nous avons conclu que dans la culture nawda une équipe de traduction fonctionnerait sainement à condition que l'interprétation-traduction soit une tâche collective et non individuelle. Concrètement, la consigne donnée a été que tous les intervenants soient présents à chaque séance de travail et interviennent selon leur spécialisation. Cette configuration d'équipe a été testée⁴⁹³ sur une période d'un mois avec quinze intervenants. Le schéma ci-dessous la représente :

Troisième reconfiguration d'équipe de traduction



⁴⁹³ Cette configuration a été adoptée par l'ensemble des intervenants et elle a été maintenue jusqu'à la finalisation de la traduction du *Nouveau Testament*.

- **Observations**

Les observations suivantes portent sur les changements opérés lors de cette expérimentation.

- Classe d'âge. Le premier critère de sélection d'une spécialité est l'appartenance des intervenants à une même classe d'âge. En effet, le groupe des apprenants s'était naturellement constitué de personnes appartenant à une même classe d'âge. Ce facteur a facilité le respect des systèmes de hiérarchie et de catégorisations relationnelles.
- Noyau de traduction. Au regard de la configuration initiale de l'équipe, le noyau ne se restreint plus au traducteur-bibliste et au linguiste-exégète ; il s'étend à l'ensemble des intervenants dont les spécialités sont indispensables à l'une ou l'autre des étapes de l'action de traduction : linguiste, exégète, traducteur-bibliste, interprète, lecteur, lexicographe, évaluateur et ethnologue.
- Pratique collective. D'une part les spécialités ne sont pas à envisager selon leur ordre d'intervention mais dans une dimension de complémentarité. D'autre part, les fonctions essentielles ne sont plus à assumer par une seule personne mais par un groupe. Il est à préciser que dans nos expérimentations, même les spécialisations officiellement représentées par une seule personne l'étaient, en réalité, par au moins deux personnes. Par exemple, le linguiste officiel de l'équipe était secondé par la lectrice, car celle-ci était étudiante⁴⁹⁴ en linguistique. Autre exemple, la fonction d'exégète était assumée par le linguiste-exégète et le traducteur-bibliste. Dans une telle configuration, les intervenants complémentaires ont respecté la parole du spécialiste attitré et la décision finale lui revenait. Cependant, tous ont eu la liberté de lui poser des questions et de lui soumettre leurs avis. Les discussions ne s'achevaient que lorsque le choix final était accepté par tous.
- Interprétation collective du sens. La mise en place d'un travail collectif signifie que l'action d'interpréter et de traduire n'est pas la tâche d'un seul traducteur mais celle du groupe. Pour ce faire, l'interprétation (au sens de compréhension) d'un texte, auparavant individuelle, devient collective. Dans nos expérimentations, ce changement s'est étendu à toutes les étapes du processus de traduction, et les intervenants, selon leur spécialisation étaient perçus dans leur complémentarité. Cela a recréé la notion d'interdépendance qui est conforme au modèle nawda de l'entraide.

⁴⁹⁴ Voir la note de bas de page n°361.

6 CONCLUSION

Au départ de nos expérimentations, l'obligation de former le groupe expérimental à une méthode d'interprétation-traduction inexistante semblait être un obstacle infranchissable. Ce fut cependant un défi salvateur. En effet, par le recours à la pédagogie utilisée dans les apprentissages traditionnels, nous avons mis en place une formation expérimentale. Elle a motivé notre recherche d'une méthode d'interprétation-traduction.

Dans la progression de nos recherches empiriques, l'idée de procéder à une pratique orale de la traduction n'est pas venue de la seule influence de Nida et Taber. Elle est née de notre conviction de plus en plus affinée qu'il était profitable à cette équipe d'insérer dans son opération de traduction l'interprétation naturelle telle qu'elle est pratiquée dans sa culture. Au départ nous avons été confrontée au scepticisme des traducteurs-biblistes et des traducteurs stylistiques. Cette idée n'a donc pu être soumise à des expérimentations que dans le cadre des travaux effectués avec le groupe d'apprenants. L'insertion de l'interprétation consécutive dans le processus de traduction a impliqué la mise en place de nouvelles fonctions, interprète et lecteur.

Le choix que la méthode Barnwell (1990) fait de traduire à partir de plusieurs sources secondes a été maintenu. Cette technique a cependant été remaniée. En effet, l'ordre et la combinaison de versions françaises fonctionnelle et formelle a favorisé la production d'interprétations de qualité des lettres pauliniennes.

L'une des difficultés des traducteurs nawdba et du groupe expérimental a été d'interpréter les lettres pauliniennes à partir de leur contexte situationnel immédiat et non en tenant compte du contexte extralinguistique de l'auteur. Une nouvelle manière d'acquérir les connaissances linguistiques les a aidés à enrayer cette difficulté. Nous avons remplacé la simple consultation des ouvrages de référence par une réorganisation des informations extralinguistiques sous la forme d'un récit explicatif.

Plusieurs essais de restructuration de l'équipe de traduction ont été effectués. La persistance d'un malaise relationnel aux étapes de correction d'ébauches nous a conduite à reconsidérer les points de vue de Barnwell (1990) et de Nida et Taber. Ils favorisent le travail en groupe dans une dimension de complémentarité des spécialisations mais selon des interventions consécutives afin que chaque intervenant travaille individuellement. Dans le cas de l'équipe nawda, cette approche créait un dysfonctionnement, car il était primordial de prendre en compte la dimension culturelle du mode de communication entre les intervenants. C'était donc l'approche collective du travail qui était à essayer.

Ces expérimentations ont été pratiquées pendant plusieurs mois et échelonnées sur plusieurs années ⁴⁹⁵. Les traducteurs se sont progressivement impliqués dans ces expérimentations en tant qu'observateurs ou formateurs. Intégrés au groupe expérimental, ils ont eux-mêmes pratiqué l'interprétation collective pour traduire les derniers livres du *Nouveau Testament*. Ils ont exprimé leur nette préférence pour cette approche collective de la traduction et l'insertion de la pratique interprétative. Ils ont pris la décision de remplacer définitivement l'intervention consécutive des divers acteurs par une intervention simultanée. Ils ont estimé, en effet, que la présence de toutes les compétences concernées créait une dynamique de travail ainsi qu'une baisse du stress. La responsabilité du résultat n'incombait donc plus à une seule personne mais à l'ensemble des intervenants. Le dernier avantage constaté était un gain de temps considérable.

⁴⁹⁵ Les membres du groupe expérimental étant des étudiants puis des enseignants, leur disponibilité se limitait aux vacances scolaires.

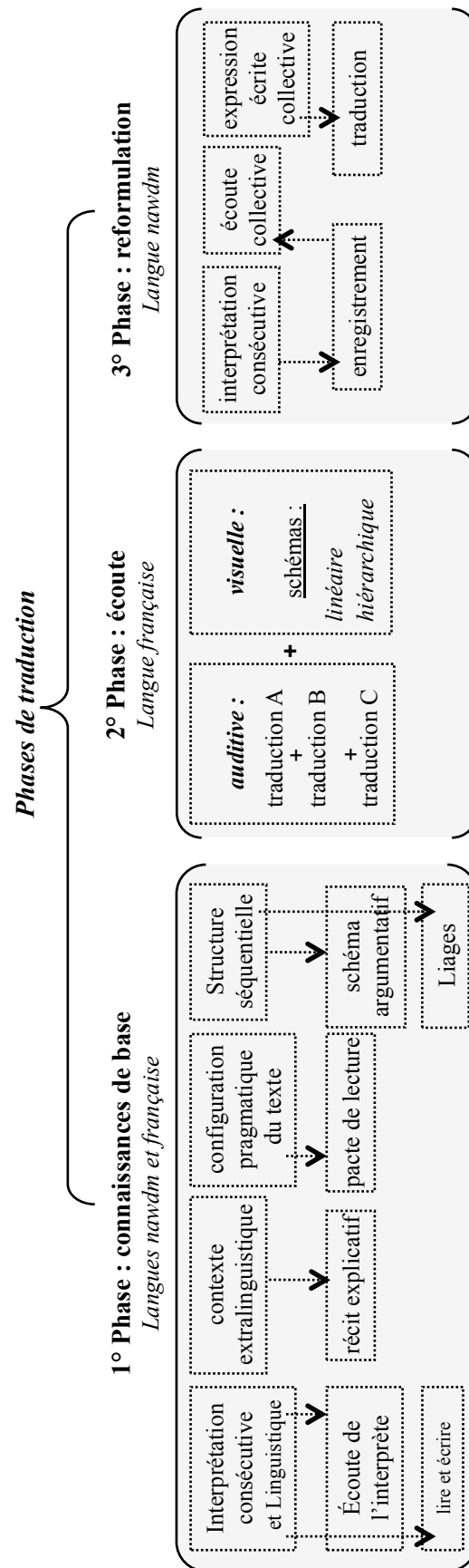
CHAPITRE 9 - ÉVALUATION DES RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

Au chapitre 5, à l'aide de questions de compréhension, nous avons évalué la traduction de la *Lettre aux Galates* faite en 2005 selon la méthode Barnwell (1990). Puis au regard des faiblesses constatées, nous avons proposé et expérimenté plusieurs transformations à opérer afin d'adapter cette méthode à l'équipe nawda (*Chapitres 7 et 8*). Dans la première partie de ce chapitre nous présentons notre transformation de cette méthode. Nous l'avons mise en application pour effectuer une nouvelle traduction de la *Lettre aux Galates*. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous vérifions l'apport de nos idées par une comparaison entre ces deux traductions de la *Lettre aux Galates*.

1 MÉTHODE DE TRADUCTION INTERPRÉTATION-TRADUCTION

Dans la méthode de traduction mise au point au fil de nos expérimentations, l'interprétation occupant une place centrale dans l'opération de traduction, celle-ci est nommée « Méthode d'Interprétation-Traduction » (M.I.T.). Le schéma de la page suivante en présente les différentes phases et étapes.

1. Méthode Interprétation-Traduction (M.I.T.)



Le schéma ci-contre est détaillé ci-dessous. L'action de traduction étant collective, plusieurs acteurs sont présents dans une même tâche. Ils sont cités à chaque étape en italiques.

1^{re} Phase : Connaissances de base

Les acteurs présents sont *les interprètes-traducteurs, le lecteur, le lexicographe, le traducteur bibliste, l'exégète et les évaluateurs*.

Au cours de la 1^{re} Phase, les interprètes-traducteurs acquièrent les connaissances de base nécessaires à la construction d'une représentation mentale cohérente du texte à traduire.

Elle est composée de quatre étapes, correspondant à quatre types de connaissances de base :

- Formation en interprétation consécutive et initiation à l'utilisation écrite du nawdm,
- Acquisition des connaissances du contexte extralinguistique,
- Acquisition des connaissances de la configuration pragmatique du texte,
- Acquisition des connaissances sur la configuration séquentielle de l'unité à traduire.

Ces étapes sont décrites ci-dessous.

Étape 1 : Formation en interprétation consécutive

Une formation en interprétation consécutive est l'étape initiale. Elle est suivie d'une initiation à l'écriture et à la lecture en nawdm. Celle-ci est facultative, car son utilité se limite aux dernières étapes de la phase de *Reformulation* (9, 10 et 11). C'est à chaque interprète-traducteur de décider si l'effort de suivre cette formation lui sera productif ou non.

Étape 2 : Contexte extralinguistique

Les acteurs présents *sont les interprètes-traducteurs, le lecteur, le lexicographe, le traducteur bibliste, l'exégète et les évaluateurs*.

Les interprètes-traducteurs acquièrent les connaissances de base extralinguistiques spécifiques à une lettre paulinienne en reconstituant son contexte situationnel sous la forme d'un *récit explicatif*. La manière de le construire est composée de sept sous-étapes :

- 1 Recherche documentaire dans les ouvrages exégétiques, dictionnaires et encyclopédies bibliques des informations relatives au contexte du texte à traduire. Les documents sont classés en fonction du type de recherche à effectuer :
 - a. le contexte référentiel :

- encyclopédie biblique : ouvrage de référence, qui fournit une synthèse fiable des informations à connaître pour comprendre le texte à traduire ;
 - commentaires exégétiques : ils apportent un possible complément d'informations ;
 - introductions au texte à traduire : ces informations sont contenues dans les Bibles françaises utilisées par l'équipe ;
- b. le fondement de la doctrine⁴⁹⁶ : exigeant une spécialisation en théologie, le traducteur-bibliste transmet aux interprètes les connaissances qui leurs sont utiles pour comprendre le texte. Il le fait sous la forme d'un cours ;
 - c. l'organisation du texte : commentaires exégétiques de référence⁴⁹⁷ [Utiliser en priorité les manuels de traduction (ABU ou SIL)] ;
 - d. les recherches lexicales : le dictionnaire biblique et *Cents mots-clés de la théologie de Paul*⁴⁹⁸.
- 2 Reconstitution du cadre situationnel à partir des informations issues de la recherche documentaire.
 - 3 Reconstitution d'un schéma actantiel. Sélection des informations communicationnelles entre l'auteur et ses destinataires, l'auteur et ses adversaires, les destinataires et les adversaires de l'auteur. Réorganisation des renseignements de manière à tisser les liens logiques entre ces relations.
 - 4 Reconstitution de l'intrigue. Sélection des informations relatives au conflit qui oppose l'auteur et ses adversaires et dont les destinataires sont l'enjeu.
 - 5 Reconstitution d'un schéma narratif. Il s'agit de restructurer les informations liées au contexte référentiel sous la forme d'un récit dans la langue de son choix (français ou nawdm) :
 - *Situation initiale* : insérer les actants dans leur cadre situationnel.
 - *Élément transformateur* : insérer le conflit qui déstabilise la situation initiale dans laquelle se trouvaient les actants.

⁴⁹⁶ Cette terminologie est reprise d'une traduction faite de la terminologie de E. Nida, P. Ellingworth et J. Sterk. *L'épître aux Hébreux, manuel du traducteur, commentaire linguistique et exégétique de la Bible*. Alliance Biblique Universelle, p. 7.

⁴⁹⁷ Concernant les recherches sur les difficultés spécifiques aux textes pauliniens, un des ouvrages de référence est celui d'A. KUEN, *Encyclopédie des difficultés bibliques*, Les lettres de Paul, Vol 6.

⁴⁹⁸ Julienne CÔTÉ. *Cent mots-clés de la théologie de Paul*.

- *Péripéties* : insérer les différents événements, selon leur enchaînement chronologique et logique. Reconstituer les actions et les réactions qu'ont les différents participants suite à la situation conflictuelle.
- *Résolution du problème* : c'est le texte à traduire. On insère aussi dans cette partie les circonstances rédactionnelles.
- *Situation finale* : c'est le résultat que le texte à traduire a produit sur tous les actants destinataires auxquels l'auteur s'adresse⁴⁹⁹.

6 Rédaction du récit explicatif. Les résultats des sous-étapes 2 à 5 sont réorganisés de manière à relater la situation qui a engendré le texte à traduire.

7 Enregistrement du récit explicatif. Chaque interprète-traducteur enregistre son récit.

L'utilité du récit explicatif est de rappeler le contexte extralinguistique en début de chaque séance de traduction⁵⁰⁰ à la phase 2.

Étape 3 : Configuration pragmatique du texte

Les acteurs présents sont *l'exégète, le traducteur bibliste, les interprètes-traducteurs, le lecteur et le lexicographe*.

À l'étape 3, les interprètes-traducteurs acquièrent les connaissances de base utiles à la compréhension de la configuration pragmatique du texte. Ce sont les macro-actes de langage⁵⁰¹. La technique utilisée est l'analyse du *pacte de lecture* :

- le repérage du genre,
- la visée illocutoire globale,
- l'ancrage énonciatif,
- la cohésion référentielle.

Le schéma suivant sert de grille d'analyse des composantes de la configuration pragmatique :

⁴⁹⁹ Dans le cas des lettres pauliniennes, si ces informations existent, elles sont de nature historique : les encyclopédies et les commentaires exégétiques les mentionnent. Cependant, pour la majorité des écrits, l'interprète-traducteur ne peut pas connaître l'effet que le texte à traduire a produit sur ses destinataires originels.

⁵⁰⁰ L'apport de cette pratique est double : chaque *unité compositionnelle* à traduire est resituée dans son contexte extralinguistique. Le danger que les interprètes-traducteurs établissent les liens avec leur propre contexte situationnel est ainsi écarté.

⁵⁰¹ Cette analyse nécessitant des connaissances de linguistique textuelle, l'exégète a, au préalable, dispensé un cours aux interprètes-traducteurs (Voir l'annexe 1 : *Cours de linguistique textuelle*).

2. Grille d'analyse de la configuration pragmatique

| Introduction du texte | | Corps du texte | | Conclusion du texte |
|-------------------------------|---|----------------|--|---------------------------------|
| - genre | A | | | Z - genre |
| - visée illocutoire globale ? | A | | | Z - visée illocutoire globale ? |
| - ancrage énonciatif ? | A | | | Z - conclusion énonciative ? |
| - Cohésion référentielle ? | A | | | Z - Cohésion référentielle ? |

L'analyse se déroule comme suit :

1. Délimitation des composantes du *pacte de lecture* : procéder au repérage de l'introduction et de la conclusion du texte, tout en tenant compte du genre dominant (ses limites dépendent des codes de conventions qui lui sont propres).
2. Identification des macro-actes du discours présents dans le *pacte de lecture*.
L'identification des macro-actes se fait en repérant les points de départ [A] et d'aboutissement [Z] de chacune de ces composantes (a, b, c)⁵⁰².
3. Élaboration d'un schéma linéaire du *pacte de lecture*. L'identification des macro-actes du discours est présentée sous forme d'un schéma linéaire, utile dans de nombreux points :
 - Il sert de support visuel à la 2^e Phase (étape 4), intitulée l'*écoute découverte* du texte lu.
 - Il sert de support visuel à la 3^e Phase (étape 1), car les premières unités compositionnelles que les interprètes-traducteurs traduisent sont celles qui correspondent au *pacte de lecture* (introduction et conclusion du texte).
 - Il est consultable⁵⁰³ en début de chaque séance d'interprétation d'une *unité compositionnelle*. Cela permet de situer la place que cette unité occupe au niveau de la macrostructure du texte.

Deux manières d'analyser la configuration pragmatique du texte sont possibles⁵⁰⁴ :

⁵⁰² Concrètement, à l'écoute de l'introduction et de la conclusion du texte, les interprètes-traducteurs remplacent chaque point (visée illocutoire globale, ancrage énonciatif, cohésion référentielle) par son contenu sémantique. Puis les analyses de chacun sont comparées afin que le traducteur bibliste et l'exégète corrigent les erreurs. L'apport de cette pratique sert à faciliter la compréhension des jalons que l'auteur a posés pour guider la lecture de ses destinataires. Elle en a aussi facilité la mémorisation et la prise en compte lors de l'interprétation des unités compositionnelles qui constituent le corps du texte.

⁵⁰³ Une bonne solution est d'accrocher ce schéma sur un mur près du tableau afin que chaque intervenant puisse le consulter au besoin.

- chaque interprète-traducteur fait l'analyse en écoutant le texte ;
- le traducteur et/ou l'exégète analyse(nt) le *pacte de lecture* du texte à traduire et le présente(nt) aux interprètes-traducteurs.

A la fin de cette étape, les interprètes-traducteurs ont pris connaissance de la manière dont les genres s'articulent et ont découvert les trois autres macro-actes de discours⁵⁰⁴ contenus dans le texte.

Le *pacte de lecture* ayant montré la configuration pragmatique du texte par le repérage des macro-actes du discours et de leur articulation, l'analyse suivante porte sur le repérage de leurs parties à l'intérieur du corps du texte.

Étape 4 : Schémas séquentiels

Les acteurs présents sont *le traducteur bibliste et/ou l'exégète, les interprètes-traducteurs, le lecteur et le lexicographe*.

Le repérage des macro-actes du discours présents dans le corps du texte est utile à la compréhension du raisonnement logique de l'auteur.

Cette analyse est effectuée par le traducteur bibliste et/ou l'exégète. Puis la configuration séquentielle est présentée sous la forme d'un schéma pyramidal dans lequel sont insérées des questions. L'utilité des questions et de leur présentation hiérarchique est de guider les interprètes-traducteurs sur la recherche de la configuration séquentielle de l'unité à traduire. Celle-ci favorise en effet leur écoute sélective du sens.

Le traducteur bibliste présente et explique le schéma séquentiel aux interprètes-traducteurs avant qu'ils n'écoutent le texte.

2^e Phase : Écoute experte

La 2^e Phase porte exclusivement sur une écoute experte du texte à traduire et la démarche suivie s'inspire de l'interprétation consécutive.

Une lecture globale permet une découverte préalable du texte. Puis, pour chaque *unité compositionnelle* à traduire, on effectue des lectures de consolidation. Ces points sont détaillés à l'étape 5.

⁵⁰⁴ Une variante du point 2, dans le cas où l'équipe est structurée en traducteurs-interprètes et biblistes : c'est au traducteur bibliste (aidé de l'exégète si nécessaire) de faire le *pacte de lecture* et de l'expliquer à ses collègues ; ou bien de les guider dans leur identification du *pacte de lecture*. Cependant, pour en avoir une meilleure compréhension, il est préférable que les traducteurs-interprètes essaient de le trouver par eux-mêmes.

⁵⁰⁵ L'identification de la visée illocutoire globale permet au traducteur de comprendre quelle est la macrostructure de la représentation illocutoire globale que l'auteur veut communiquer à son lecteur. L'ancrage énonciatif permet au traducteur de comprendre quel est le type de relation que l'auteur instaure avec son lecteur et de déterminer le rapport de place qui est établi. Quant à la cohésion référentielle, elle aide le traducteur à comprendre le thème global du texte.

Étape 5 : Découverte du texte à traduire

Les acteurs présents sont *le lecteur, les traducteurs-interprètes et le lexicographe*.

En début de séance, le lecteur rappelle aux interprètes-traducteurs de se concentrer sur le *pacte de lecture* étudié dans la phase 1 : la visée illocutoire, l'ancrage énonciatif et la cohésion référentielle. Les interprètes-traducteurs découvrent ensuite la totalité du texte par l'écoute d'une lecture ininterrompue en visualisant le schéma linéaire qui représente la macrostructure du texte.

La lecture est faite dans une version française à équivalence fonctionnelle⁵⁰⁶.

Étape 6 : Écoute d'une *unité compositionnelle* à traduire

Les acteurs présents sont *le lecteur, les interprètes-traducteurs, le traducteur bibliste, le lexicographe et l'exégète*.

Une séance d'interprétation d'une *unité compositionnelle* dure en moyenne 4h et comprend environ 18 à 32 versets selon la difficulté du texte. Le schéma correspondant à l'*unité compositionnelle* à traduire est écrit au tableau.

L'écoute sélective des interprètes-traducteurs porte sur la construction d'une représentation mentale qui soit cohérente avec le contenu de l'*unité compositionnelle* à interpréter et sa juste intégration⁵⁰⁷ dans la macrostructure du texte.

Le déroulement d'une séance est le suivant :

- 1) Écoute de la narration du contexte extralinguistique : le *récit explicatif* (élaboré dans la 1^{ère} Phase, étape 2). Cette tâche est effectuée par un interprète-traducteur ;
- 2) Rappel du schéma du *pacte de lecture* et présentation de la place que l'unité à interpréter occupe dans la macrostructure du texte. Cette tâche est effectuée par le traducteur bibliste ou l'exégète ;
- 3) Présentation du schéma séquentiel⁵⁰⁸ de l'unité à interpréter. Cette tâche est effectuée par le traducteur bibliste ou l'exégète ;
- 4) Explication et discussion sur les notions inconnues, noms de personnes ou de lieux et prise de décision sur les choix de translittération. Cette tâche est elle aussi effectuée par le traducteur bibliste. Il présente les termes spécialisés, les notions inconnues et

⁵⁰⁶ Selon le niveau d'étude de l'interprète-traducteur, le choix se fera entre la traduction en français fondamental, (FF), ou une traduction en français contemporain, (SEM) ou (FC).

⁵⁰⁷ Ce point favorise le choix de connecteurs logiques adéquats pour articuler une unité à la suite.

⁵⁰⁸ Ce schéma est hiérarchique et sous forme de questions.

les noms propres de personnes ou géographiques. Ces termes sont inscrits au tableau. Explication d'un concept théologique si nécessaire.

- 5) Trois lectures consécutives de l'unité à interpréter. Les interprètes-traducteurs font trois écoutes sélectives du sens, entrecoupées de deux pauses silencieuses tout en visualisant le schéma séquentiel et en répondant mentalement aux questions.

3^e Phase : Reformulation

Cette phase se déroule en trois étapes : interprétation consécutive, écoute collective des interprétations consécutives et traduction.

Étape 7 : Interprétation consécutive

Les acteurs présents sont *le lecteur et les interprètes-traducteurs*.

Chaque interprète-traducteur est équipé d'un enregistreur. Après la troisième écoute de la lecture, chacun exprime en nawdm le contenu de l'unité d'un seul trait en s'enregistrant.

Étape 8 : Écoute collective

Les acteurs présents sont *le lecteur, les traducteurs-interprètes, le traducteur bibliste, l'exégète et le lexicographe*.

C'est le lecteur qui dirige cette étape, dont le but est d'évaluer la qualité des interprétations, d'identifier les erreurs, de décider si les interprètes-traducteurs doivent faire une seconde ébauche orale et de sélectionner la meilleure interprétation. Cette écoute collective est donc sélective selon la fonction des acteurs⁵⁰⁹ :

- L'interprète-traducteur, dont l'ébauche est écoutée, se trouve au tableau et indique sur le schéma séquentiel la progression de son interprétation. Il repère ainsi ses erreurs, omissions ou ajouts.
- Le lecteur et les traducteurs-interprètes écoutent l'expression naturelle en langue nawdm.
- Le traducteur bibliste et l'exégète concentrent leur écoute sur l'exactitude des informations traduites.
- Le lexicographe relève les différents choix lexicaux et note les recherches lexicales à faire.

⁵⁰⁹ Le lecteur, le traducteur-bibliste, l'exégète et le lexicographe prennent des notes qui relèvent de leurs compétences respectives.

A la fin de l'écoute collective, le lecteur, le traducteur bibliste et l'exégète font leurs remarques sans citer de nom. Chacune est suivie de discussions sur les points relevés.

Si le lecteur et le traducteur bibliste estiment qu'une 2^e séance d'écoute est nécessaire, les interprètes-traducteurs s'y soumettent.

L'intérêt de faire une deuxième ébauche d'interprétation consécutive est que chaque interprète-traducteur peut améliorer sa prestation, chacun ayant pris connaissance des interprétations de ses collègues et conscience de ses propres faiblesses⁵¹⁰.

Lorsque l'on considère que les interprétations sont exprimées naturellement en nawdm, l'on passe à l'étape de l'expression écrite.

Étape 9 : Traduction

Les acteurs présents sont *le lecteur, le traducteur bibliste, les interprètes-traducteurs, le linguiste, l'exégète et le lexicographe*.

Le lecteur dirige cette étape. A partir de l'interprétation sélectionnée, les interprètes-traducteurs commentent mutuellement leurs interprétations et discutent de l'organisation des idées, des articulations choisies, des choix lexicaux, des figures de rhétorique... construisant ainsi leur première ébauche de traduction collective. La démarche détaillée est la suivante :

- 1) le lecteur et le traducteur bibliste sélectionnent l'interprétation consécutive qu'ils estiment être la meilleure. Ils choisissent également deux autres ébauches selon deux critères : l'ordre et l'articulation des informations. Leurs choix sont soumis à l'approbation des interprètes-traducteurs.
- 2) Le lecteur écrit au tableau l'interprétation sélectionnée. C'est un temps de pause pour les interprètes-traducteurs.
- 3) Le lecteur lit la traduction de l'unité précédente et de l'unité en cours de traduction. Les interprètes-traducteurs vérifient que l'articulation entre ces deux unités est correcte.
- 4) Corrections sur le naturel de la langue. Le lecteur procède à une deuxième lecture détaillée de l'unité en cours de traduction. Il fragmente sa lecture selon le découpage des idées présentes sur le schéma pyramidal séquentiel inscrit au tableau. A chaque point obscur, le lecteur ou le traducteur-bibliste propose de réécouter l'enregistrement de la portion d'interprétation qu'il avait jugé préférable à celle

⁵¹⁰ Dans le cas de textes difficiles, cette manière de procéder améliore considérablement la qualité de chaque seconde ébauche.

transcrite au tableau. Puis les interprètes-traducteurs corrigent ensemble. Le linguiste traite les problèmes grammaticaux et orthographiques.

- 5) Corrections sur l'exactitude des informations. Le traducteur bibliste et l'exégète sont en possession de l'analyse exégétique. Pendant les corrections sur le naturel de la langue, ils notent les problèmes qu'ils repèrent pour les présenter à la fin de l'étape. Les interprètes-traducteurs apportent alors les rectifications nécessaires.
- 6) Insertion des notes de bas de page et des illustrations que le traducteur bibliste et l'exégète jugent utiles. Les avis des interprètes-traducteurs et du lexicographe sont pris en compte.

Le lecteur insère au fur et à mesure les corrections au tableau. On obtient ainsi la première ébauche de traduction collective.

Étape 10 : Corrections

Les acteurs présents sont *les évaluateurs (interprètes-traducteurs)*⁵¹¹ *le lecteur, le traducteur bibliste, le linguiste, l'exégète et le lexicographe.*

Le lecteur dirige cette étape. La consigne est que les évaluateurs n'aient aucune connaissance du texte. Ils connaissent seulement le contexte extralinguistique⁵¹². Le processus⁵¹³ se déroule en quatre sous-étapes.

- 1) Écoute globale de la traduction : les évaluateurs donnent leur impression générale sur le naturel de la traduction et mentionnent les points obscurs.
- 2) Écoute des parties issues du *pacte de lecture*. Les évaluateurs cherchent les macro-actes du discours par le repérage du *pacte de lecture* dans le texte nawdm. Si leurs résultats ne correspondent pas au *pacte de lecture* en français, il s'ensuit une discussion avec les autres acteurs pour identifier les erreurs et procéder aux corrections nécessaires.
- 3) Interprétation consécutive du nawdm vers le français. Le lecteur lit une *unité compositionnelle* puis l'un des évaluateurs interprète l'énoncé du nawdm vers le

⁵¹¹ Voir Élisabeth AMMOUR. « La révision comme outil de réflexion en traduction ». In *Identité, altérité, équivalence : la traduction comme relation*. F. ISRAËL (dir.), 2000, p. 55-78.

⁵¹² Nous rappelons que les évaluateurs sont des interprètes-traducteurs et qu'ils étaient présents à l'étape 2 de la 1^{re} Phase.

⁵¹³ Concrètement, les évaluateurs sont dos au tableau.

français. Ses collègues confirment l'interprétation ou présentent les points qu'ils ont compris différemment⁵¹⁴.

- 4) Questions de compréhension : le traducteur bibliste pose des questions de compréhension pour vérifier l'exactitude des informations. En cas d'erreur, les acteurs décident tous ensemble des corrections nécessaires.
- 5) Interprétation simultanée : le texte est lu et interprété selon des unités de sens qui correspondent au découpage schématique du texte (ce fractionnement correspond souvent à une phrase). Le lecteur lit une portion, un évaluateur fait une interprétation simultanée. Elle est confirmée ou corrigée par ses collègues. Ensuite chacun peut intervenir pour faire ses remarques. A cette étape, l'exégète et le traducteur-bibliste vérifient encore l'exactitude des informations. Le lexicographe et les interprètes-traducteurs portent leur attention sur le lexique et l'articulation entre les idées. Tous les acteurs apportent ensuite ensemble les corrections nécessaires.
- 6) Mise par écrit de l'interprétation simultanée. Pour les besoins de la vérification qui est à faire avec le conseiller en linguistique, et selon les exigences de ce dernier, une traduction phrase par phrase peut être nécessaire. Dans ce cas, le lecteur relit la traduction finale et corrigée phrase après phrase, un évaluateur l'interprète et un autre la transcrit (ou la saisie). Selon la rapidité de celui qui écrit, le lecteur fait des temps de pause entre deux lectures. Il est demandé à l'interprète de produire une interprétation assez formelle, de conserver les expressions idiomatiques, les figures de rhétorique... Les autres évaluateurs vérifient l'exactitude de l'interprétation et apportent des rectifications si nécessaire.
- 7) Dernière lecture en nawdm et dernière interprétation consécutive en français. Celle-ci est enregistrée et mise par écrit, en vue de sa saisie informatique pour être remise au conseiller en traduction⁵¹⁵. L'objectif de cette étape est de proposer au conseiller en traduction une retraduction fonctionnelle en français de la traduction. Les deux retraductions (simultanée (6) et fonctionnelle (7)) sont à remettre au conseiller en traduction. Puis ces documents seront à consulter et comparer avec l'interprétation que le traducteur fait lors de la vérification finale de la traduction (voir ci-dessous *Étape 12*).

⁵¹⁴ Une variante est que chaque évaluateur interprète l'énoncé en s'enregistrant et que les enregistrements soient écoutés.

⁵¹⁵ Cette étape finale de la traduction ne contenant pas de modification, elle n'a pas fait l'objet de recherches.

Étape 11 : Saisie informatique

Les interprètes-traducteurs ayant suivi la formation⁵¹⁶ à l'écriture et à la lecture en nawdm copient la traduction finale qui est au tableau. Pendant ce temps les évaluateurs vérifient leur retraduction écrite. Les deux textes (traduction et retraduction) sont remis au secrétaire pour qu'il en fasse la saisie informatique.

Étape 12 : Vérification de la traduction

Le texte traduit et ses deux retraductions (simultanée et fonctionnelle) sont remis à un exégète-traducteur spécialisé en traduction biblique (conseiller en traduction). Puis lors de séances avec ce conseiller, les traducteurs-biblistes et des interprètes-traducteurs, la traduction est encore corrigée.

Étape 13 évaluation finale

Après la vérification de la traduction avec le conseiller les corrections sont insérées dans le texte et une copie est remise à un groupe d'une trentaine d'évaluateurs nawdba (des représentants des quatre variantes dialectales nawdm, des diverses églises, des autorités locales). Chacun lit le texte et annote ses remarques. Enfin lors d'une séance de travail, l'un des traducteurs-biblistes fait une première lecture du texte. Puis il procède à une deuxième lecture par *unité compositionnelle*. Et chacun propose ses remarques ou ses questions.

Une fois décrites les trois phases et les douze étapes de la méthode interprétation-traduction, il restait à l'appliquer. Elle a été expérimentée pour traduire les lettres pauliniennes. L'une d'elle est évaluée dans la partie suivante de ce chapitre.

2 ÉVALUATION DES RÉSULTATS

La traduction de la *Lettre aux Galates* qui résulte de nos expérimentations a été évaluée par une analyse comparative avec la traduction de ce même texte effectuée selon la méthode Barnwell (1990) en 2005.

Chaque extrait analysé est décrit en trois étapes :

- une présentation de l'extrait en grec,

⁵¹⁶ Dans le cas précis du groupe expérimental, tous avaient fait le choix d'être initiés à l'utilisation écrite du nawdm. Ceux qui au départ étaient réfractaires avaient été convaincus par leurs collègues. Ils avaient par la suite manifesté autant d'intérêt que les autres.

- une observation des choix traductionnels que les traductions françaises ont faits. Nous avons inséré les versions françaises utilisées pour la première et la deuxième traduction.
- une analyse comparative des traductions nawdm.

Pour chaque extrait long, les données sont insérées dans les annexes. Elles présentent le texte en grec, les traductions françaises et les traductions nawdm. La présente évaluation porte sur les aspects du texte qui présentaient des difficultés pour les traducteurs : les genres (épistolaire et argumentatif) et le raisonnement de l’auteur (voir *Chapitre 6*).

2.1 Identification du genre épistolaire

Les questions de compréhension qui portaient sur la traduction de la communication épistolaire (identité des correspondants, énonciation et indices de salutation) avaient montré que, selon les évaluateurs (des membres du groupe d’évaluateurs qui était en place avant nos travaux et les interprètes-traducteurs qui n’ont pas traduit *lettre aux Galates*), l’auteur ne se présentait pas correctement et s’adressait à un destinataire non mentionné dans la lettre (*Chapitre 6*).

Les ancrages du genre épistolaire sont présents dans les formulaires introductif et conclusif de la *Lettre aux Galates*. Le lecteur/auditeur du texte original grec identifiait le genre épistolaire d’après trois indices :

- les indices énonciatifs,
- les salutations,
- la signature de l’auteur.

2.1.1 Indices énonciatifs

Une lettre antique débute toujours par la mention du nom des correspondants. C’est par la déclinaison affectée à chaque nom que le lecteur identifiait l’auteur (nominatif) et les destinataires (datif). Le transfert de cette codification casuelle était à examiner, car le nawdm n’est pas une langue à déclinaison.

• *Présentation*

L’auteur a rédigé la première partie de son formulaire introductif comme suit : les co-expéditeurs apparaissent entre l’auteur et les destinataires. Leur introduction est non marquée, car l’auteur a utilisé la conjonction de coordination « καὶ » (et) suivie du nom du

co-expéditeur⁵¹⁷ au nominatif. Dans le cas de la *Lettre aux Galates* cette introduction est plus complexe « καὶ οἱ σὺν ἐμοὶ πάντες ἀδελφοὶ » [« et tous les frères qui sont avec moi » (TOB)]. Cela provient de la fonction emphatique⁵¹⁸ qu'ont les éléments « tous » et « avec moi ». Les avis des exégètes sont nuancés quant à sa signification. Soit elle désigne les « *supporters du point de vue de Paul* »⁵¹⁹ face aux opposants, soit l'auteur mentionne son entourage comme il est coutume de le faire dans les salutations.

3. Lettres aux Galates 1.1-2

| | | | | | | | | | |
|---------------------|-----------|--------|------------|-------------|---------|------------|------------|------|-----------|
| ¹ Παῦλος | ἀπόστολος | [, οὐκ | ἀπ' | ἀνθρώπων | οὐδὲ | δι' | ἀνθρώπου | ἀλλὰ | διὰ |
| Paul | apôtre | [, non | de la part | des humains | ni | par | un humain, | mais | par |
| Ἰησοῦ | Χριστοῦ | καὶ | θεοῦ | πατρὸς | τοῦ | ἐγείραντος | αὐτὸν | ἐκ | νεκρῶν,] |
| Jésus | Christ | et | Dieu Père | | l'ayant | ressuscité | lui | des | morts,] |
| ² καὶ | οἱ | σὺν | ἐμοὶ | πάντες | ἀδελφοὶ | ταῖς | ἐκκλησίαις | τῆς | Γαλατίας. |
| et | les | avec | moi | tous | frères | aux | Églises | de | Galatie. |

• **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.1 Extrait 1. 1-5](#).

• **Versions françaises**

Selon leur orientation traductionnelle, les traductions françaises ont traité différemment le transfert de ces indices épistolaires :

- *genre épistolaire*. Les versions oscillent entre les deux choix opposés, celui de garder implicite le genre « *Paul [...] aux églises [...]* » (TOB) ou celui de l'explicitier « *cette lettre vous est adressée par Paul* » (SEM).
- *Introduction de l'auteur*. Une seule version l'introduit à la première personne du singulier : « *Moi, Paul, [...] j'écris [...]* » (FF). Les autres versions introduisent l'auteur à la troisième personne du singulier : « *Paul, apôtre* » ou « *De la part de Paul* ».
- *Introduction des destinataires*. Toutes les versions françaises ont introduit les destinataires à la troisième personne du pluriel dans la lettre « *aux Galates* ». Leur intention était de traduire le caractère officiel de cette correspondance.

⁵¹⁷ Nous empruntons ce terme à Burnet (*Op.cit.* p. 115) : Paul insère dans l'introduction de ses lettres « *le nom de co-expéditeurs, témoins d'une rédaction complexe. [...] Dans le cas des lettres de Paul, il faut donc supposer une assez grande participation des co-expéditeurs à la rédaction de la lettre : la présence du nom de ces co-expéditeurs, qui, mis à part le cas général de « tous les frères » de l'épître aux Galates, sont des collaborateurs connus de Paul (et particulièrement Timothée), l'affirme.* »

⁵¹⁸ Dans cet exemple, « tous » et « avec moi » ont une fonction emphatique, celle de présenter, face aux opposants, les « *supporters du point de vue de Paul* » D. François TOLMIE. *Op. cit.* p. 34.

⁵¹⁹ *Loc cit.*

- *Introduction des co-expéditeurs.* Les versions françaises révèlent ces nuances dans l'interprétation. Selon (FF) et (FC), le lecteur peut comprendre que les co-expéditeurs ont donné leur approbation au contenu de la lettre ; selon (SEM) ils profitent de l'envoi de ce courrier pour transmettre leurs salutations aux Églises de Galatie tandis que (TOB) laisse entendre que les co-expéditeurs se joignent à l'auteur pour le souhait exprimé dans la phrase suivante.

- ***Traductions nawdm***

- *Genre épistolaire.* Ce genre étant peu utilisé en nawdm, nous n'avons pas trouvé de modèle de correspondance épistolaire. Il appartenait donc aux traducteurs de décider avec quel genre de discours il était judicieux de faire un rapprochement.
- *Introduction de l'auteur.* Les deux traductions introduisent l'auteur à la première personne du singulier. Les évaluateurs considèrent que ce choix est naturel.
- *Introduction des destinataires.* Les T. 1 et T. 2 l'expriment différemment :
 - la T. 1 a introduit les destinataires à la troisième personne du pluriel ; elle a suivi le modèle des versions françaises. Ce choix a occasionné de la part des évaluateurs une interprétation insatisfaisante de la correspondance épistolaire : ils n'ont pas compris que les Galates étaient les destinataires du contenu de la lettre.
 - La T. 2 a introduit les destinataires à la deuxième personne du pluriel. Ce choix de traduire le nominatif et le datif par les déictiques personnels « je » et « vous » est guidé par l'observation des indices énonciatifs de première réintroduction des interlocuteurs. L'auteur emploie les déictiques des 1^{re} et 2^e personnes. Il en résulte que le lecteur nawda fait une juste interprétation de la correspondance épistolaire de cette lettre.
- *Introduction des co-expéditeurs*
 - la T. 1 a suivi la version (FF). Elle a enclavé cette information. Le lecteur comprend qu'il s'agit des co-auteurs de l'apôtre Paul, mais ce choix crée une incohérence avec la première personne du singulier, qui affecte le verbe « écrire ». De plus, la traduction occulte la formulation marquée de l'introduction des co-expéditeurs.
 - La T. 2 a suivi le commentaire exégétique de Nida. Elle détache la présentation des co-expéditeurs de celle des principaux correspondants. Le résultat est que les évaluateurs nawdba interprètent correctement l'introduction marquée des co-expéditeurs.

2.1.2 Salutation

Conventionnellement, la salutation (εἰρήνη) épistolaire antique suit la présentation des correspondants.

- **Présentation**

L'apôtre Paul défige la salutation qu'il exprime sous la forme de souhait de bénédiction. Il associe les formules de salutations grecque et juive par l'emploi des substantifs « χάρις / εἰρήνη » (grâce / paix).

La formule de salutation peut s'élargir à un souhait de bénédiction conformément au type de croyance de l'auteur. Ceci explique, au plan syntaxique, la présence de la préposition d'origine « ἀπό » (de) qui introduit la provenance de la bénédiction. Dans la *Lettre aux Galates*, la préposition « ἀπό » est suivie des génitifs « θεοῦ » (Dieu) et « κυρίου Ἰησοῦ Χριστοῦ » (Seigneur Jésus-Christ) qui montrent la provenance de la bénédiction.

Nida conseille aux traducteurs de restructurer le texte pour que le lecteur comprenne qu'il s'agit de salutations épistolaires (Arichea et Nida, 1976 : *Introduction 1-5*).

- **Données**

Les données de la salutation peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.1 Extrait 1. 1-5](#).

- **Traductions françaises**

L'indice de la provenance qui est exprimé en grec par la préposition « ἀπό » est traduit en français soit par la locution² prépositionnelle « de la part de » (TOB), soit par une phrase déclarative (FC). Ces versions expriment le souhait par une phrase déclarative à la voie active. Ainsi, les agents de la bénédiction occupent la fonction de sujet. L'information implicite est qu'ils en sont les auteurs : « Que Dieu notre Père et le Seigneur Jésus-Christ vous accordent la grâce et la paix » (FC).

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 a imité la majorité des versions françaises : « Dieu » et « Jésus » occupent la fonction sujet des verbes « bénir » et « donner ». À la question sur la provenance de la bénédiction, les évaluateurs répondent que le texte ne se prononce pas à ce sujet. En effet, en nawdm, la construction syntaxique choisie par la T. 1 n'explicite pas la provenance du souhait de bénédiction.

- La T. 2 ajoute un pronom possessif non-spécifique⁵²⁰ aux noms « grâce » et « paix » pour indiquer leur appartenance, et donc leur provenance.

2.1.3 Signature

Selon la convention épistolaire antique, « *la formule de conclusion est généralement fort brève. Elle renouvelle les souhaits de bonne santé et se clôt par un mot d'adieu [...] la plupart du temps*⁵²¹. » Ainsi, à l'époque des lettres pauliniennes, la signature était une convention épistolaire figée, dans un contexte littéraire où la coutume était de dicter à des scribes. L'auteur certifiait l'authenticité d'une lettre en écrivant de sa propre main la salutation finale de son courrier.

• *Présentation*

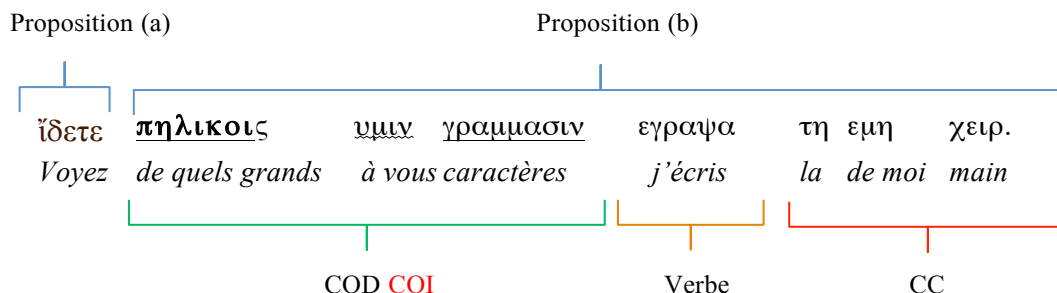
L'apôtre Paul a suivi cette convention tout en la personnalisant (v. 6.11). Dans sa *Lettre aux Galates*, il a utilisé sa signature pour authentifier son écrit et pour rappeler à ses correspondants qu'il a avec eux une relation d'autorité apostolique (v.1.1-2). Pour cela, il a eu recours à trois stratégies littéraires :

- attirer l'attention de ses destinataires par l'utilisation d'un verbe de perception à l'impératif aoriste actif « ἴδετε » (regardez).
- Emphase sur la taille de sa graphie, car ses correspondants connaissaient ses problèmes de vue. C'est l'inversion de l'ordre des constituants syntaxiques qui montre que l'emphase est mise sur « *la grosseur des lettres* ».
- Place de la signature dans le formulaire conclusif. Elle introduit la conclusion globale de la lettre (les versets 6.12 à 16), dont la fonction est de récapituler son point de vue sur le sujet traité. C'est un point stratégique de son raisonnement argumentatif.

⁵²⁰ En nawdm, la morphologie du nom est composée d'un radical auquel est suffixé un morphème de classe. Celui-ci occupe la fonction grammaticale de déterminant. Le pronom non-spécifique détermine un nom introduit pour la première fois dans un discours, c'est le cas de « grâce » et de « paix », mais il lui confère aussi une valeur indéterminée ou générique « une grâce », on ne se prononce pas sur son origine. La notion de provenance s'exprime par le pronom possessif de la même classe nominale que le nom qu'il remplace, et il se place devant chacun des noms auxquels il se rapporte. Dans ce cas de sujet pluriel, la T. 2 a mis le pronom possessif correspondant « ba » (leurs).

⁵²¹ Régis BURNET. *Op. cit.* p. 61.

La construction syntaxique de la phrase grecque (composée de deux propositions). Elle présente un intérêt concernant l'ordre des constituants syntaxiques de la seconde proposition :



La proposition (a) se limite à un verbe au mode impératif. La proposition (b) est composée d'un verbe et de trois compléments dont deux sont antéposés au verbe. Étant donné que l'ordre non marqué d'une proposition en grec est Verbe + Complément, l'inversion de l'ordre des constituants indique leur mise en emphase. À l'intérieur de celle-ci s'ajoute une focalisation sur le constituant antéposé « grands » (πηλικοί).

- *Données*

Grec

Ἵδετε πηλίκοις ὑμῖν γράμμασιν ἔγραψα τῇ ἐμῇ χειρί.

Voyez de quels grands à vous caractères j'écris la de moi main.

Traductions Françaises

(FC) Je vous écris maintenant de ma propre main, comme vous le voyez à la grosseur des lettres.

(SEM) Vous remarquez ces grandes lettres ; c'est bien de ma propre main que je vous écris.

(FF) Regardez ces grosses lettres : je vous écris de ma main !

(TOB) Voyez ces grosses lettres : je vous écris de ma propre main.

(NBS) Voyez les grandes lettres avec lesquelles je vous écris de ma propre main.

(COL) Voyez avec quels gros caractères je vous ai écrit de ma propre main.

Mà foor-a-n gwelna n mà mom mà nuhu. Geedg-n gobiintntina.

(T. 1) *Je vous écris maintenant de ma propre main. Regardez ces grosses lettres.*

N' yul gweegtintina waarhii nn ba bibift lee. Man mà mōma, man fiōda-t.

(T. 2) *Vous voyez la grosseur des lettres de ces mots. C'est mon écriture.*

- *Traductions françaises*

- *Mode impératif aoriste actif* « *Ἴδετε* » (voyez). L'impératif apparaît généralement dans les propositions principales et le choix de l'aoriste désigne un ordre ponctuel. En français, ce point n'est pas pertinent ; toutes les versions ont recours à l'impératif.
- *Traduction du verbe* « ὁράω » (voir). Sa signification est *voir, percevoir avec les yeux, prendre connaissance de quelque chose, remarquer*. Les versions françaises traduisent

par « remarquer », « voir », « regarder ». Dans tous les cas le lecteur comprend que l'intention de l'auteur est d'attirer son attention sur les informations qui vont suivre et non de scruter la grosseur des lettres.

- *Grosseur des lettres*. La majorité des versions françaises ont réorganisé les informations pour mettre l'emphasis sur la grosseur des lettres. Elles opèrent une redistribution des constituants dans les propositions. La valence du verbe « voir » ou de ses synonymes permet de rattacher le complément à la proposition A. Ainsi les informations sont énoncées dans le même ordre qu'en grec, pour un sens équivalent. Cependant, la (COL) laisse le lecteur en attente d'une information consécutive à cette phrase ; (SEM) et (FF) explicitent que l'intention de l'auteur est d'authentifier qu'il en est l'auteur ; elles ont recours à la juxtaposition des informations. La (SEM) y ajoute une notion d'intensification de l'information et la (FF) utilise une phrase exclamative dans laquelle la deuxième proposition est l'explication de la première. La version (FC) inverse l'ordre des propositions. Toutefois, l'information sur la grosseur des lettres garde son emphasis, car elle apparaît comme un constat.

- *Traductions nawdm*

- La T. 1 suit le modèle de la version (FC). Se basant sur l'adverbe « maintenant », les évaluateurs ont compris que l'auteur informait ses destinataires qu'à partir de cette phrase il avait lui-même écrit à la place du scribe. Leur réponse était cependant insatisfaisante, car ils pensaient que l'emphasis était mise sur la grosseur des lettres et non sur la signature. En effet, la traduction du verbe « voir » au mode impératif impose au lecteur de regarder la grosseur des lettres. Cela produit une rupture du fil conducteur du discours et l'attente d'une explication qui ne vient pas. De plus, le choix aspectuel n'est pas conforme au temps aoriste en grec.
- La T. 2 organise les informations dans le même ordre que les versions [(SEM), (FF) et (TOB)]. Elle interpelle son lecteur sur la grosseur des lettres. Elle n'utilise ni le même verbe que la T. 1 (« voir »), ni le même mode. En effet, le verbe « *yul* » a pour sens « voir que quelque chose existe » alors que le verbe « *Geedg* » signifie « regarder ». Le verbe « *yul* » est au mode indicatif et à l'aspect incomplétif. Les évaluateurs comprennent que l'auteur invite son destinataire à constater la grosseur des lettres sans le détourner de son parcours de lecture. Ils font une juste interprétation de l'intention de l'auteur : il informe qu'il est l'auteur de cet écrit et il attire l'attention du lecteur sur l'importance des informations qui suivent, la conclusion argumentative.

2.2 Divers contresens

Nous avons relevé trois sortes de contresens dans la T.1 : une intention communicationnelle de l'auteur, un reproche mal compris et un participe présent inapproprié.

2.2.1 Intention communicationnelle mal comprise

Le repérage et la traduction des intentions communicationnelles dans le corps de la lettre étaient l'une des difficultés des traducteurs nawdba. Le verset 20 du chapitre 4 en est représentatif.

- **Présentation**

4. Intention communicationnelle mal comprise, Lettre aux Galates 4.20

| | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|-------------------------------|-------------|-------------------|----------------------|-----|----------------|-----------|
| ἤθελον | δὲ | παρεῖναι | πρὸς | ὑμᾶς | ἄρτι | καὶ | ἀλλάξαι | τὴν |
| <i>Je voudrais</i> | - | <i>être présent</i> | <i>chez</i> | <i>vous</i> | <i>maintenant et</i> | | <i>changer</i> | <i>le</i> |
| φωνήν μου, | ὅτι | ἀποροῦμαι | ἐν | ὑμῖν. | | | | |
| <i>ton</i> | <i>de moi,</i> | <i>car je suis embarrassé</i> | | <i>pour vous.</i> | | | | |

Le texte grec emploie le verbe « ἀπορεῖν » à la voix moyenne : « ἀποροῦμαι » signifie être perplexe, douter, être incertain. Dans cet extrait, l'auteur exprime son désarroi à cause de la situation dans laquelle ses destinataires se trouvent. L'auteur utilise cette « stratégie rhétorique », car la mise en scène d'un ethos désarmé a pour objet d'atteindre les sentiments de ses destinataires (Légasse, 2000 : 340).

L'avis de Nida est le suivant : « *Finally, we can picture Paul, with a deep sigh, crying out 'I am so worried about you'. Here it is perhaps characterized by his feeling of doubt or helplessness*⁵²². »

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.2 Extrait 4. 20](#).

- **Traductions françaises**

Les versions françaises traduisent cette proposition dans sa relation avec la précédente : elles expriment l'affect de l'auteur. Les orientations de traduction portent soit sur le type de sentiment éprouvé, « inquiet » (SEM), « perplexe » (FC), soit sur l'incertitude quant à l'attitude à adopter (FF), (TOB).

⁵²² Daniel C. ARICHEA et Eugene A. NIDA. *A Translator's Handbook on Paul's letter to the Galatians*. Verset 4.20.

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 a fait un contresens, car les évaluateurs n'ont pas perçu que l'auteur était inquiet à cause de la situation de ses destinataires. Selon eux, il se faisait du souci, car il ne savait pas comment réagir. L'ajout du pronom personnel en complément d'objet direct « *mà fíee-n* » (je vous ferai), (ce que je dois vous faire) ou (quelle action prendre à votre égard) porte l'inquiétude sur la manière d'agir envers les destinataires.
- La T. 2 ne traduit pas le pronom « vous ». Les évaluateurs comprennent que l'inquiétude porte sur la situation dans laquelle se trouvent ces personnes. De plus, cette information mise à la forme interrogative a la fonction de question de rhétorique. Elle invite les destinataires à remettre en question ou du moins à réfléchir à leur situation. Ce transfert est conforme à l'intention de l'auteur.

2.2.2 Reproche incompris

- **Présentation**

Le verset 4.11 conclut une série de reproches que l'auteur adresse à ses destinataires. Il exprime d'un ton réprobateur son sentiment d'inquiétude quant au résultat de son travail. Par cette stratégie rhétorique, il cherche à produire une réaction chez ses destinataires. Il emploie le verbe « craindre » au sens figuré. C'est sa traduction qui est analysée.

- **Données**

5. Reproche incompris, Lettre aux Galates 4. 11

| | |
|---------------------|---|
| Grec | φοβοῦμαι ὑμᾶς μή πως εἰκῇ κεκοπίακα εἰς ὑμᾶς. <i>Je crains quant à vous que en quelque sorte en vain j'ai peiné pour vous.</i> |
| Versions françaises | |
| (FC) | <u>Vous m'inquiétez</u> : toute la peine que je me suis donnée pour vous serait-elle inutile ? |
| (SEM) | <u>Ah! Je crains fort</u> que toute la peine que je me suis donnée pour vous n'ait été inutile. |
| (FF) | <u>J'ai peur</u> d'avoir travaillé pour vous inutilement! |
| (TOB) | <u>Vous me faites craindre</u> d'avoir travaillé pour vous en pure perte. |
| (NBS) | <u>Je crains</u> de m'être donné de la peine pour rien en ce qui vous concerne. |
| (COL) | <u>Je crains</u> d'avoir inutilement pris de la peine pour vous. |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | L` fíena-ma fobefígu na mà daa gi mà giidmii yem n` man. |

| | |
|--------|---|
| | <i>Cela fait –moi peur que je ne pas fatiguer ma fatigue inutilement chez vous</i> <i>Cela me procure de la crainte que je ne me sois fatigué inutilement chez vous.</i> |
| (T. 2) | <i>N` gweetii fiēna- ma lii. ȷ Mā gira mǎ giidmii yem len ?</i> <i>Vous me surprenez. Aurais-je peiné pour rien ?</i> |

- **Traductions françaises**

Les versions françaises ont employé des verbes différents pour exprimer l'appréhension que l'auteur a de voir tous ses efforts anéantis par l'attitude des Galates (« inquiéter », « craindre », « avoir peur »). Toutes expriment clairement que l'inquiétude de l'auteur porte sur le risque de perdre les bénéfices de son labeur.

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 fait un contresens dû à la traduction de ce terme au sens propre et non au sens figuré. En effet, le verbe « craindre » a été traduit au sens propre (éprouver de la peur) alors que l'auteur l'a utilisé au sens figuré (avoir une appréhension, une inquiétude). Cette erreur relève d'une incompréhension du contexte verbal de ce verbe, laquelle découle d'une fausse interprétation des sentiments que l'auteur éprouve pour ses destinataires.
- La T. 2 fait une juste traduction de ce verbe et transpose le ton de reproche par la forme interrogative. En effet, l'expression « vous me surprenez », littéralement « votre affaire me fait quelque chose », exprime bien que l'auteur est affecté, voire même déçu par ce que les Galates ont fait. C'est le contexte qui détermine le sens qui peut être : trembler de peur / de joie ; pleurer de tristesse / de joie.

2.2.3 Participe présent

- **Présentation**

Imitant le genre de la diatribe, l'auteur a interpellé ceux parmi ses destinataires qui remettaient en question son enseignement. Il a introduit son argumentation par une question rhétorique à laquelle ils étaient invités à répondre. Il a nommé ces derniers par une périphrase :

« οἱ ὑπὸ νόμον θέλοντες εἶναι » (Ceux qui veulent être sous la Loi). Le participe présent du verbe vouloir « θέλοντες » (voulant) exprime un processus qui est déjà en cours et qui tend vers son résultat. Ce participe présent a une valeur aspectuelle. C'est la traduction de ce point qui est à observer.

- ***Données***

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.3 Extrait 4. 21](#).

- ***Traductions françaises***

Les versions françaises ont fait un même choix de traduction : « vous qui voulez... ».

- ***Traductions nawdm***

- La T. 1 a suivi le modèle des versions françaises et a traduit le participe présent grec par la forme aspectuelle imperfective dont le sens est « *vous n'êtes pas entrés dans le processus de comprendre* ». Or, ce participe présent exprime en grec un processus qui est déjà en cours de réalisation et qui tend vers son résultat. Cette erreur dans la T. 1 provient d'une interférence avec l'emploi du présent dans les versions françaises. Il est en effet fréquent d'observer que dans le cas de phrases simples et hors contexte, les traducteurs reformulent le temps présent par l'aspect imperfectif. Cependant, en nawdm, les deux aspects peuvent se situer aussi bien dans un temps au passé (accompli) que dans le futur (inaccompli). Ce n'est qu'au temps conjugué au présent, et donc en l'absence de toute marque de temps explicite, que l'imperfectif est interprété comme inaccompli présent et le perfectif comme accompli présent.
- La T. 2 traduit ce verbe à sa forme aspectuelle perfective. Cette traduction est adéquate, car le perfectif envisage la compréhension du début à sa fin. Au contraire un imperfectif signifierait entrer, continuer ou sortir de la compréhension. Il est intéressant d'observer que la T. 2 dépasse une contrainte de nature aspectuelle qui est imposée par la langue française. La raison provient certainement des connaissances de base extralinguistiques que les interprètes-traducteurs ont acquises et activées à la phase d'interprétation.

2.3 Prémisses

- ***Présentation***

Galates 1.4-5 est un exemple représentatif du style de l'auteur : il fait appel à un savoir partagé. Il se réfère, en effet, à la tradition juive pour décrire la fonction d'une personne de référence, la messianité de Jésus, à laquelle ses destinataires adhèrent. Le recours à la tradition était une stratégie argumentative courante pour persuader une autre personne.

« The third significant feature in Paul's persuasive strategy is his frequent reference to core ideas in the early Christian tradition [...] Gal 1.1 - 1.4 both these

*statements refer to shared knowledge in early Christianity and it is almost certain that Paul is echoing well-known creedal formulae of the time*⁵²³».

Le recours à la tradition⁵²⁴ est usuel à des fins de persuasion. En grec koinè, au plan syntaxique, l'auteur a le choix entre deux constructions : le participe substantivé (l'article + participe) ou l'article suivi du nom. La première désigne la fonction de la personne, la seconde désigne la catégorie de personne⁵²⁵. Paul opte pour la première construction. En grec elle est insérée dans la longue phrase des salutations, apposée au nom Jésus-Christ ; elle apporte une description de sa fonction. Sa construction syntaxique, une proposition participiale suivie d'une proposition de but, présente deux aspects intéressants pour la traduction. Le premier concerne la proposition participiale. L'auteur a choisi d'utiliser un participe substantivé (l'article + participe) plutôt qu'un nom précédé de son article : « [...] *le nom [...] fait entrer la personne désignée dans une catégorie.* » Par contre, un participe précédé d'un article « *la situe dans son activité et dans un temps donné. Il faut donc réfléchir avant de réduire le participe substantivé à un nom, et voir si cette réduction ne mutile pas aussi le sens*⁵²⁶. »

Il résulte que l'analyse du *pacte de lecture* rejoint l'idée ci-dessus et au plan argumentatif, ces versets constituent la prémisse de la lettre. Il est d'autant plus important que cette information, dont la fonction est différemment interprétée selon l'exégèse choisie, soit traduite comme une information connue des destinataires.

- ***Données***

Les données peuvent être consultées dans l'[*Annexe 28.1 Extrait 1.1-5.*](#)

- ***Traductions françaises***

Les versions françaises font deux choix de traduction :

- mettre cette information au premier plan : le pronom grec est transféré par la reprise du nom « Jésus-Christ » et la forme verbale participiale est traduite par une phrase déclarative (SEM), (FF) (FC).
- Inclure cette information dans une proposition relative complément de l'antécédent « *Jésus-Christ, qui...* » (TOB). Cette information est présentée comme étant une extension de la personne citée.

⁵²³ D. François TOLMIE. *Op. cit.* p. 35.

⁵²⁴ *Ibid.*

⁵²⁵ Joëlle BERTRAND. *Nouvelle grammaire grecque.* p. 354.

⁵²⁶ *Ibid.*

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 a inséré cette information dans une phrase affirmative construite sur le mode de la parataxe. De plus, sa place dans le texte, à la fin des salutations et précédant le titre de la partie suivante, lui donne le statut d'information secondaire et isolée. La conséquence de ces choix est que les évaluateurs sont dans l'impossibilité de prendre conscience de l'importance de cette information. Ils comprennent au contraire que l'auteur apporte une information nouvelle qui, de surcroît, est secondaire.
- La T. 2 a indiqué la fonction de cette information par la répétition du nom « Christ » auquel elle a suffixé le pronom spécifique. Les évaluateurs ont compris que les versets 4-5 décrivent la fonction de cette personne et que cette information est de premier plan. Cette compréhension est une juste interprétation de l'intention de l'auteur. De plus, la forme spécifique « *Kristwii* » (Christ-lui) respecte l'enchaînement naturel en nawdm entre l'introduction et la réintroduction d'un même participant.

2.4 Antithèse

- **Présentation**

L'auteur a usuellement recours à l'antithèse pour argumenter ou exhorter. L'extrait 5.1 en est un exemple représentatif. L'auteur y présente un argument « *le Christ nous a rendus libres pour que nous connaissions la vraie liberté* » suivi d'une exhortation à le pratiquer : « *tenez donc bon* ». Puis, celle-ci est mise en emphase par l'ajout d'un argument antithétique « *et ne vous mettez pas de nouveau sous le joug de l'esclavage.* » si l'on observe la construction syntaxique de l'exhortation et de l'argument antithétique, on remarque qu'elle est constituée de deux propositions antinomiques et coordonnées en grec koinè par la conjonction « *καὶ* » (et). Ce liage de deux propositions qui expriment une idée contraire signifie que la réalisation de l'idée A implique la non réalisation de l'idée B.

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.4 Extrait 5.1](#).

- **Traductions françaises**

Les versions françaises ont interprété différemment la fonction de conjonction de coordination « *oun* » (donc) :

- elle relie l'exhortation à l'argument négatif. Le sens est : « *Tenez bon, donc, ne vous laissez pas de nouveau réduire en esclavage.* » (FC).

- Elle conclut non seulement l'argument précédent mais toute l'argumentation antérieure (Légasse, 2000 : 342) et elle introduit l'exhortation. Le sens est : « *Le Christ nous a rendus libres pour que nous connaissions la vraie liberté. C'est pourquoi tenez bon et ne vous laissez pas réduire à nouveau en esclavage.* » (SEM).

- **Traductions nawdm**

Les deux traductions gardent le même ordre d'information que les versions françaises.

- La T. 1 reformule la construction syntaxique de ces deux propositions antithétiques par une construction parataxique. Elle suit la traduction (FF). Ce choix est apparemment satisfaisant, car l'expression de l'antithèse en nawdm par la parataxe est usuelle⁵²⁷. Or, paradoxalement, les évaluateurs n'établissent pas de lien entre les deux arguments qui sont dans une relation d'antithèse. Ils identifient seulement la première proposition comme étant la mise en application de l'argument précédent. Il est probable que les évaluateurs ne comprennent pas l'antithèse, car ils ne voient pas que « *fortifiez-vous* » et « *ne laissez pas...* » constituent une même idée. S'il y avait « *fortifiez-vous, ne vous laissez pas faiblir* » ou « *soyez libres, ne vous laissez pas mettre sous l'esclavage* », l'antithèse aurait probablement été décelée.
- La T. 2 introduit l'exhortation par une locution conclusive « *tii lee* » (ainsi donc) de toute l'argumentation précédente. L'argument antinomique est introduit par la particule « *na* » (que), ce qui sous-entend qu'en faisant l'action positive on évite celle qui est négative. Il est intéressant d'observer qu'un lecteur/auditeur nawda aura une compréhension de cet extrait qui va au-delà de celle à laquelle peut aboutir un locuteur français. En effet, la reformulation de la T. 2 donne un sens équivalent à celui que l'auteur a exprimé par la construction en grec : faire l'action A implique ne pas faire l'action B.

2.5 Apostrophe

- **Présentation**

L'auteur apostrophait ses destinataires en recourant à la diatribe. Un exemple probant dans la *Lettre aux Galates* se trouve aux versets 1 et 5 du chapitre 3. Dans cet extrait, l'intention communicationnelle de l'auteur était d'adresser à ses destinataires un reproche, qu'il a formulé sous forme d'interpellation. Cette apostrophe est composée d'un qualifiant invectivant, « *insensés* », inséré entre l'interjection « *Ω* » et le nom « *Galates* », tous deux

⁵²⁷ Généralement, on dit en nawdm « *A, non B* » ou « *non A, B* ». Par exemple : « *Il a cultivé du sorgho. [Mais] Il n'a pas cultivé d'ignames.* », ou « *Il n'a pas cultivé d'ignames, [mais] il a cultivé du sorgho.* ». Il est aussi possible d'utiliser le coordonnant « *ka* » (et) dans la deuxième proposition.

au vocatif. Une fois ce cadre relationnel posé, il les invite à réfléchir au travers d'une série de questions de rhétorique.

Ainsi, une interprétation correcte de cet extrait dépend de la compréhension de l'intention communicationnelle de l'auteur.

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28.5 Extrait 3. 1-5](#).

- **Traductions françaises**

Les versions françaises ont traduit cette apostrophe de deux manières :

- une tournure vocative « *O Galates insensés !* », insérée ou non dans une phrase exclamative (FC), (SEM), (TOB),
- un groupe nominal « *Galates stupides* ».

- **Traductions nawdm**

Les T. 1 et T. 2 traduisent l'apostrophe par un même terme : « *joojoont* » (idiot). Cependant, leur choix d'expliciter ou non « *Galates* » donne un résultat différent :

- la T. 1 a juxtaposé le nom de la personne insultée à l'insulte : « *Galasii tiiba-n, joojoont nen* » (Vous, hommes de Galatie, idiots). Cette interférence du français fausse le sens car, en nawdm, il est d'usage qu'une insulte garde implicite l'identité de celui qui en est l'objet. Les évaluateurs ont compris que cette phrase déclarative donnait une information nouvelle : « *vous les Galates, vous êtes idiots* ». L'auteur faisait un constat sans exprimer de sentiment.
- La T. 2 a débuté la phrase par l'insulte : « *Joojoont nen* » (Idiots que vous êtes !) et a déplacé le nom « *Galates* » à la fin des questions de rhétorique. Celles-ci sont aussi comprises comme faisant partie du reproche. Cette reformulation transfère correctement l'intention de l'auteur. Dans cet extrait, la T. 2 transcrit la structure d'une altercation orale, la rendant plus vivante, et transmet bien les sentiments de l'auteur. Elle devrait donc susciter de la part des lecteurs la réaction souhaitée.

2.6 Connecteurs argumentatifs

Les connecteurs reliant les éléments du développement argumentatif sont fondamentaux pour suivre le raisonnement de l'auteur. Les exemples suivants sont représentatifs d'erreurs présentes dans la T. 1 et absentes de la T. 2.

2.6.1 Connecteur « *I` saa* » (d'autre part)

Le connecteur logique « *I` saa* » introduit un argument supplémentaire. L'exemple ci-dessous est tiré de l'extrait 3.7-8. Il illustre des erreurs de compréhension issues d'une mauvaise utilisation de ce connecteur.

- **Présentation**

L'auteur développe sa *thèse* par une série d'explications illustrées par des preuves scripturaires. Dans l'extrait 3.6-14 elles portent sur l'exemple du patriarche hébreu Abraham. L'auteur établit un lien entre la situation d'Abraham et celle de ses destinataires et construit l'argumentation de sa *thèse* autour de 6 citations scripturaires auxquelles il apporte chaque fois une explication pour diriger le raisonnement des destinataires. Puis selon les cas, il insère son explication avant ou après la citation. Enfin, il donne une preuve d'autorité scripturaire « [...] *l'Écriture, prévoyant que Dieu justifierait les païens par la foi, a d'avance annoncé cette bonne nouvelle à Abraham : Toutes les nations seront bénies en toi* » (TOB : 3.8). Ce sont les articulations entre la *thèse*, chaque explication et sa preuve qui sont complexes.

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28. 6 Extrait 3. 7-9](#).

- **Traductions françaises**

L'ordre des informations dans les traductions françaises est le même qu'en grec : l'explication précède la preuve. Par contre, elles articulent différemment l'explication (et sa preuve scripturaire) à la *thèse* du verset 7. Certaines établissent une relation d'addition [« *d'ailleurs* » (FF)], [« *de plus* » (SEM), (TOB)] et d'autres utilisent la parataxe. Ce dernier choix met en valeur la locution conjonctive (« *c'est pourquoi* ») qui introduit la preuve (FC).

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 a fait les choix traductionnels suivants :
 - garder le même ordre des informations que les versions françaises,
 - relier la *thèse* à son explication par la locution « *I` saa* ». Les évaluateurs ont compris que l'auteur présentait deux arguments. Leur explication est que « *saa* » (laisse)⁵²⁸, précédé par le pronom neutre « *I`* » (ça) signifie « *en outre, d'autre part* ». Ce connecteur relie deux informations qui sont dans une relation d'addition. Il introduit dans cet extrait un argument supplémentaire et

⁵²⁸ Forme verbale issue du verbe « *saam* » (laisser).

non une explication. Nous en déduisons que ce choix d'articulation fait obstacle à la compréhension de la logique argumentative de l'auteur.

- La T. 2 a fait les choix traductionnels suivants :
 - garder le même ordre des informations que les versions françaises.
 - Relier la *thèse* et l'explication par la locution « *ta welee nnii* » (c'est ainsi que). La conjonction « *ta* » établit entre l'argument et l'explication une liaison d'accumulation qui porte sur les sujets « Abraham » et « ceux qui croient ». Ce lien est renforcé par l'adverbe « *welee* » (ainsi).
 - Le lien entre l'explication et la preuve est indiqué par le rapport d'antériorité qui relie ces deux énoncés unipropositionnels non autonomes. Ce rapport est indiqué par la combinaison temporelle. En effet, l'antériorité est marquée par le morphème du passé « *da* ». Le contenu de la preuve a la valeur d'une prédiction.

Les évaluateurs T. 2 ont compris que dans la section 3.6-14 l'auteur a développé sa *thèse* en six explications, chacune étant validée par une preuve scripturaire.

2.6.2 Locution « *kpay-n* » (voyez / voici)

La locution nawdm « *kpay-n* » (voyez / voici) introduit une information qui a pour fonction de conclure un développement argumentatif. L'exemple ci-dessous, tiré de l'extrait 4.1, illustre les incompréhensions dues à une mauvaise utilisation de cette locution.

• **Présentation**

Les versets 3.36 à 4.7 constituent une séquence argumentative (Légasse, 2000 : 289) développée en deux parties (3.26-29 et 4.1-7). Le verset 4.1, qui débute la deuxième partie, est introduit par « *Λέγω δέ* » (je dis donc). L'auteur indique par cette introduction son intention communicationnelle (attirer l'attention de ses destinataires sur l'importance de l'argumentation qui suit). Le verbe déclaratif « *λέγειν* » (dire) au présent de l'indicatif en est l'indice. Quant à la particule « *δέ* », sa fonction est d'articuler l'argumentation qui suit la précédente. Elle marque ainsi un nouveau départ à l'intérieur d'un raisonnement élargi.

• **Données**

6. Locution « kpay-n » (voyez / voici), Lettre aux Galates 4.1

| | |
|----------------------------|---|
| Grec | <p>Λέγω δέ, ἐφ’ ὅσον χρόνονόκληρονόμος νήπιός</p> <p><i>Je dis donc: aussi longtemps que l’étant héritier enfant</i></p> <p>ἐστιν, οὐδέν διαφέρει δούλου κύριος πάντων ὄν,</p> <p><i>est, en rien ne il diffère d’un esclave, maître de tout étant,</i></p> |
| Versions françaises | |
| (FC) | <u>En d’autres mots, voici ce que je veux dire</u> : aussi longtemps qu’un héritier est mineur, sa situation ne diffère pas de celle d’un esclave, bien que théoriquement tout lui appartienne. |
| (SEM) | <u>Illustrons ce que je veux dire.</u> Aussi longtemps que l’héritier est un enfant, il ne se distingue en rien d’un esclave. Bien qu’il soit le propriétaire de tout le patrimoine, |
| (TOB) | <u>Telle est donc ma pensée</u> : aussi longtemps que l’héritier est un enfant, il ne diffère en rien d’un esclave, lui qui est maître de tout ; |
| (FF) | <u>Voici ce que je pense</u> : quand l’héritier est encore enfant, il n’est pas différent d’un esclave. Pourtant, c’est lui qui sera le propriétaire de tout. |
| (NBS) | <u>Or je le dis</u> : aussi longtemps que l’héritier est tout petit, il ne diffère en rien d’un esclave, alors qu’il est le maître de tout ; |
| (COL) | <u>Or, je le dis</u> : aussi longtemps que l’héritier est enfant, il ne diffère en rien d’un esclave, alors qu’il est le maître de tout ; |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | <p>Kpay-n man diila tii :</p> <p><u>Voyez ce que je pense</u> :</p> <p>Îii fiá sofida fiá sa kwegt wii wen ba buga, fiá kpañ n fiayen n yuuma.</p> <p><i>Quand celui qui reçoit les richesses de son père est enfant, il n’est pas différent d’un esclave.</i></p> <p>L ba na wii nan hefil n ɿ mengu.</p> <p><i>[Or] il se trouve que c’est lui à qu’appartiendra le tout.</i></p> |
| (T. 2) | <p>Mà bona mà biirna waa,</p> <p><i>Je tiens à vous dire ceci :</i></p> <p>ka fiii fiá hefi keg t wii ba buga, fiá beeb t ka kpañ n byen n yuuma reb.</p> <p><i>si l’héritier est enfant, sa manière d’être n’est pas différente de celle d’un esclave,</i></p> <p>Ln la ba na wii hefil n keg tii lee,</p> <p><i>bien que l’héritage soit à lui,</i></p> |

• **Traductions françaises**

Chaque traduction française a personnalisé cette information. Toutes ont transféré l'interpellation des destinataires et ont articulé l'introduction de la deuxième partie argumentative à la précédente.

- ***Traductions nawdm***

- La T. 1 a traduit l'interpellation par une expression très usuelle : « *kpay-n* » (voyez / voici). Celle-ci est en effet utilisée lorsqu'un locuteur veut établir un lien entre un argument précédent et son point de vue conclusif. Bien que cette formulation ait une forte connotation interpellative, les contextes dans lesquels elle apparaît dans la culture nawda ne correspondent pas à celui de Galates 4.1. En effet, dans cet extrait, la fonction de « *Λέγω δέ* » (ce que je dis c'est [...]) est d'introduire un nouveau développement argumentatif. L'auteur explique une idée que les destinataires n'ont pas encore comprise sans conclure par un avis personnel.
- La T. 2 a traduit par une autre expression tout aussi usuelle : « *ma bo na mà biir na waa* » (je veux dire que « Hé » - particule énonciative dont la fonction est d'attirer l'attention de l'interlocuteur). L'interpellation est indiquée par « *na waa* ». Les locuteurs l'utilisent dans des discours privés ou publics pour attirer l'attention de leurs auditeurs sur l'importance de la suite du discours. Cette interpellation produit normalement la réaction de l'interlocuteur (un clic de la langue, un "oui" pour indiquer qu'il est attentif).

Dans ces deux traductions, l'effort s'est concentré sur le choix d'une expression naturelle en nawdm. Cependant, la T. 1 a faussement interprété la place de l'argument dans le raisonnement de l'auteur. La juste compréhension de la T. 2 provient certainement du support visuel (schéma séquentiel + question) qui accompagnait l'écoute des interprètes-traducteurs.

2.7 Exemple scripturaire

- ***Présentation***

Le point traité est l'introduction des preuves scripturaires. Cet extrait introduit la preuve scripturaire majeure du raisonnement argumentatif de l'auteur aux versets 3. 5-6. Au plan discursif, cette citation est insérée sans être introduite. Présupposant les connaissances théologiques de ses destinataires, l'auteur a gardé implicite toute formule introductive. Selon Nida (3.6-9), une explicitation de cette preuve scripturaire est conseillée :

« *It is also possible to begin this paragraph by a phrase such as "Now think about Abraham," "And now we should consider what happened to Abraham," or "What happened to Abraham is here important"* ⁵²⁹. »

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28. 7 Extrait 3. 5-6](#).

- **Traductions françaises**

Pour introduire la preuve scripturaire, les versions françaises ont fait différents choix :

- expliciter l'articulation entre l'argument et la preuve par l'insertion de l'adverbe « ainsi » et sa variante « c'est ainsi » [(COL) et (FC)]. L'idée de l'auteur est d'illustrer son argument par un cas concret : celui du patriarche Abraham.
- Ne pas expliciter la relation entre l'argument et la preuve mais les séparer par un titre [exemple : « *personne ne devient juste par la loi* » (FF)].
- Expliciter clairement la relation entre l'argument et la preuve par une conjonction de coordination. Les traductions fonctionnelles explicitent cette information, car le lecteur actuel ne possède pas ces connaissances de base.

- **Traductions nawdm**

- La T. 1 a imité le choix de (FF) en ajoutant un titre. Elle a également articulé la preuve à l'argument avec un présentatif démonstratif [« *nanafi* » (voici)]. Celui-ci introduit un nouveau développement thématique. Ce choix fait perdre à l'information sa fonction d'exemple scripturaire.
- La T. 2 a réorganisé les informations des versets 6-7 et a introduit la preuve scripturaire par une proposition. Celle-ci a pour fonction d'établir une articulation logique entre deux éléments discursifs de nature différente (l'argument et l'exemple scripturaire). Les évaluateurs ont compris que l'auteur a illustré son argument en recourant à un exemple scripturaire, celui d'Abraham.

⁵²⁹ Daniel C. ARICHEA et Eugene A. NIDA. *Op. cit.* Versets 3. 6-9 : « *The Greek word used to introduce this section could be taken either as introducing a subordinate clause which is dependent on the preceding section, or as introducing a new topic. The latter interpretation seems to be preferred. In the previous verses (1–5), Paul has been appealing to the experience of the Galatians. Now he brings in the case of Abraham, and from this point until the end of chapter 4, Paul affirms his fundamental contention that Abraham was put right with God by faith, and that therefore those who are put right with God in the same manner are the true descendants of Abraham.* »

2.8 Modalisation

- **Présentation**

Le transfert de la modalisation est exploré à partir d'un exemple : Galates 1.6-10. Dans cet extrait, l'auteur a donné son point de vue sur les faits à traiter. Ce passage est connu pour sa force persuasive⁵³⁰ exprimée à travers le verbe « Θαυμάζω ». La traduction de ce verbe modalisateur est importante, car il donne le ton à cette section. En grec, la construction syntaxique de la phrase est : proposition principale à l'indicatif présent « Θαυμάζω » (je m'étonne) + proposition conjonctive « ὅτι οὕτως ταχέως μετατίθεσθε » ([...] qu'aussi rapidement vous vous détourniez vers un autre Évangile [...]). Usuellement, la conjonction « ὅτι » introduit une proposition complétive qui contient un verbe déclaratif ou de perception⁵³¹.

- **Données**

Les données peuvent être consultées dans l'[Annexe 28. 8 Extrait 1. 6-7](#).

- **Traductions françaises**

Les versions françaises reproduisent la même construction syntaxique pour obtenir le même sens.

- **Traductions nawdm**

Les traductions nawdm T. 1 et T. 2 ont réorganisé l'ordre des informations. Le rappel d'un fait connu des destinataires (*Celui qui vous a appelés par la grâce du Christ*) précède le verbe modalisateur (*je m'étonne + que*), qui exprime le reproche. La différence entre la T. 1 et la T. 2 se situe au niveau du type de phrase choisi.

- La T. 1 a utilisé une phrase déclarative. Les évaluateurs ont compris que l'auteur a décrit la relation entre Dieu et les Galates sans émettre de jugement de valeur. Il a seulement exprimé de la surprise : la notion de reproche est absente.
- La T. 2 a utilisé deux phrases interrogatives et le verbe modalisateur (je m'étonne) est implicite. C'est par l'emploi de ce type de phrase que l'étonnement et le reproche de l'auteur sont exprimés. Les évaluateurs ont expliqué que ces questions exprimaient le résultat implicite d'un acte que les Galates ont posé et que l'auteur réproouve. Ce choix est conforme à l'intention communicationnelle de l'auteur dans cette section.

⁵³⁰ J. K. ROBERTS. « Paul's expression of Perplexity in Galatians 1 : 6 : The Force of Emotive Argumentation ». In *Neotestamentica*. 1992, Vol. 6, n°2. p.351-358.

⁵³¹ Joëlle BERTRAND. *Op. cit.* p. 468.

Une autre différence est à relever : la T. 1 a « *bà hamtra* » sans complément (ils mélangent tout). Ceci signifie que les opposants de l’auteur confondent et mélangent le bon et le mauvais. Paul émet un avis sur ces perturbateurs : ils ne comprennent rien correctement. T. 2 a « *haam n` fiut* », littéralement « mélangent vos boyaux », ce qui signifie que les Galates sont perturbés. Paul émet un avis sur le résultat de l’activité des perturbateurs : telle est son intention.

2.9 Introduction d’une déclaration solennelle

• *Présentation*

L’auteur débute la dernière partie argumentative⁵³² de sa *Lettre aux Galates* par une déclaration solennelle⁵³³ au verset 5.2 (Légasse, 2000 : 374). L’auteur attire l’attention de ses destinataires par trois indices :

- le présentatif « *Ἰδε* » (voici),
- une mise en emphase du pronom personnel « *ἐγὼ* » (moi), lié au nom « *Paul* »,
- un verbe déclaratif introducteur de la déclaration solennelle.

La manière dont la déclaration est introduite en traduction facilite ou non son repérage par le lecteur. La structure syntaxique grecque est la suivante :

7. Structure syntaxique grecque d’une déclaration

| présentatif | + pronom personnel | + nom sujet | + verbe déclaratif | + proposition complétive |
|---|-------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| « <i>Ἰδε</i> » (<i>voici</i>) | « <i>ἐγὼ</i> » (<i>moi</i>) | <i>Paul</i> | « <i>λέγω</i> » (<i>dire</i>) | <i>introduite par « ὅτι » (que)</i> |
| « <i>Voici, moi Paul, je déclare que...</i> » | | | | |

• *Données*

Les données peuvent être consultées dans l’[Annexe 28. 9 Extrait 5. 2.](#)

• *Traductions françaises*

Les différents choix de reformulation indiquent les efforts des traducteurs pour introduire cette déclaration :

⁵³² Marc RASTOIN. *Op. cit.* p. 69 : « L’insertion de la partie 5, 1-12 dans la partie argumentative de la lettre plutôt que dans la partie exhortative a été beaucoup discutée. Pour la première fois, Paul tire les conséquences pratiques de son Évangile, tel qu’il l’a exposé et défendu jusque-là. Il prend fermement position sur une question concrète, l’acceptation ou non de la circoncision. »

⁵³³ Simon LÉGASSE. *Op. cit.* p. 275 : « Pour porter ce dernier coup et convaincre ses lecteurs Paul « mobilise toute son autorité d’apôtre » (Betz : 258) en termes solennels [...] le cas est grave et mérite un engagement spécial de la part de l’apôtre. Sa déclaration est de forme conditionnelle [...] ».

- le présentatif « *Ἰδε* » (voici) est difficilement traduisible dans ce contexte. La (FC) a essayé d'en reformuler le sens avec le verbe perceptif au mode impératif (« *écoutez !* ») et la (COL) l'a traduit littéralement (« *Voici : moi Paul* »).
- La mise en emphase du pronom personnel « *ἐγώ* » (moi) est liée au nom « *Paul* ». Ayant une construction syntaxique équivalente en français, son transfert est identique pour toutes les versions : « *moi, Paul* ».
- Le verbe déclaratif, introducteur de la déclaration solennelle, est plus ou moins marqué selon les versions [« *déclarer* » (SEM), « *affirmer* » (FC) ou « *dire* » (TOB) et (FF)].

• *Traductions nawdm*

La principale difficulté en nawdm porte sur la traduction du pronom personnel qui précède le nom de l'auteur [« *moi, Paul* » (TOB)]. Cette tournure existe mais que signifie-t-elle ?

- La T. 1 a utilisé un pronom personnel emphatique « *man* » (moi) : « *man Fol* » (*moi Paul*). Or, les locuteurs nawdba emploient cette tournure seulement dans l'introduction de leurs discours pour se présenter. Elle n'est pas utilisée dans le cas d'une réintroduction du nom de l'orateur. Elle est remplacée par le pronom spécifique « *maa* » (moi).
- La T. 2 a traduit par le même pronom personnel emphatique mais dans un ordre syntaxique inversé : « *Fol man* » (*Paul moi*). Cette tournure est naturelle en nawdm, dans le cas où un locuteur désire faire une déclaration solennelle qu'il assume. Cette construction met l'emphase sur l'identité de l'auteur : c'est un rappel du rapport de place établi au début du texte. Il donne du poids à la déclaration qui suit. Ce sens est conforme à l'intention de l'auteur.

Le verbe déclaratif introducteur est le même dans les T. 1 et T. 2 « *mà bəfiɔɔ-na* » (je dis que).

Le présentatif « *Ἰδε* » (voici) a retenu notre attention. Une nuance de traduction entre la T. 1 et la T. 2 porte sur la conjonction « *ὅτι* » (que). La T. 1 emploie l'équivalent « *na* » (que), utilisé pour introduire des paroles rapportées. La T. 2 traduit « *na waa* ». Par l'ajout de la particule « *waa* » à la conjonction « *na* », elle indique que l'auteur implique aussi obligatoirement l'interlocuteur dans la déclaration qui suit. Notre avis est que cette subtilité indiquée dans le texte grec par le présentatif « *Ἰδε* » (voici), difficilement transposable en français, est traduisible en nawdm par la particule « *waa* ». Nous observons que la T. 2 insère cette particule à plusieurs endroits de la *Lettre aux Galates* : elle apparaît quand l'auteur attire l'attention de ses destinataires sur un argument important. Nous supposons

que c'est le découpage du discours en unités compositionnelles argumentatives qui a aidé les interprètes-traducteurs à opérer cette inférence.

3 CONCLUSION

La comparaison des deux traductions de *la Lettre aux Galates* a montré que l'objectif de départ était réalisable, à savoir trouver une méthode de traduction adaptée au contexte spécifique des traducteurs nawdba et aux lettres pauliniennes.

L'analyse comparative met à jour l'approche fonctionnelle de la T. 2. En effet, des interférences avec les traductions françaises sont difficilement décelables. Les évaluateurs ont correctement interprété et identifié les composantes du discours argumentatif de l'auteur. Le conseiller en traduction affilié à l'équipe nawda l'a validée en vue de sa publication.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse a présenté un cas d'espèce : celui de la traduction d'un texte biblique difficile vers une langue africaine de tradition orale dans un environnement culturel particulier.

Pendant nos travaux, nous avons progressivement constaté que ces traducteurs de la Bible (héritiers d'une culture orale où la prise de décision individuelle n'a pas cours et dont la mentalité est d'ancrer leur savoir-faire sur des précurseurs) tireraient avantage de s'inspirer de certains modèles anciens de traduction biblique plutôt que des seules approches de traducteurs contemporains (africains ou occidentaux). Si, dès le départ, nous avons été consciente de ce facteur, nous l'aurions exploité comme fil conducteur pour nos réflexions. Ne l'ayant découvert que tardivement, nous l'avons utilisé comme trame du bilan de nos recherches. C'est en effet la rédaction d'une narration sur l'histoire de la traduction de la Bible (*Chapitre 1*) qui a suscité en nous bon nombre de questions concernant certaines configurations d'équipes de traduction dont les traducteurs nawdba étaient représentatifs. L'explicitation des liens établis entre ces traducteurs africains et l'histoire des traducteurs de la Bible nous permet ainsi d'insérer notre bilan dans une perspective plus large et d'en faire ressortir la portée didactique. Plusieurs leçons sont à tirer.

1. Les divers choix de traduction des titres Bible, *Nouveau Testament* et *Lettre aux Galates* sont instructifs pour une équipe de traducteurs qui réalise la première traduction de cette œuvre dans une langue à tradition orale.
 - a. La translittération que les traducteurs occidentaux font généralement du titre Bible n'est pas retenue par les Nawdba. Leur choix se rapproche de celui des traducteurs de la *Septante* : « Sangband waadîi » (Les livres de Dieu).
 - b. Le glissement sémantique du sous-titre *Nouveau Testament*, occasionné par la traduction de Jérôme et usuellement conservé par les traducteurs occidentaux, n'est pas maintenu par les Nawdba. Ils ont également imité la *Septante* : « Sangband tuurnkweent waadîi » (Les livres de la nouvelle alliance).
 - c. La traduction de l'en-tête *Lettre aux Galates* est formulée en nawdm par « *Fɔɔla waadga han da hod Galasii tiiba kee* » (la lettre que Paul a écrite aux gens de la Galatie). Dans le texte grec la formulation est : « *προς Γαλάτες* » (aux Galates). Le choix des Nawdba est d'imiter les versions françaises tout en accordant une plus grande importance à l'explicitation du genre de cet écrit.
2. La première traduction orale du *Tanakh* a été suscitée par un contexte plurilingue. Les Nawdba étant dans une configuration analogue, établir des rapprochements avec la pratique targumiste leur était profitable pour plusieurs raisons.

- a. La traduction orale et explicative⁵³⁴ de la lecture publique du *Tanakh* présente plusieurs similitudes avec l'interprétation naturelle dans les églises nawdba. Par conséquent, notre décision traductionnelle d'utiliser l'interprétation naturelle pour traduire un texte écrit se trouve dans la continuité d'un modèle existant à l'aube de la traduction biblique. Et les traducteurs nawdba éprouvant le besoin de s'appuyer sur le savoir-faire de prédécesseurs pour effectuer une tâche, il leur est profitable de se rattacher à cette tradition, certes ancienne, mais qui présente des correspondances avec leur situation. En effet, la pratique targumiste est un ancrage qui convient dans cette société à tradition orale et plurilingue. Celui-ci étant posé, il a été alors envisageable de faire un choix raisonné de théories en traduction. Dans notre cas d'étude, l'objet principal de notre recherche expérimentale étant l'interprétation, il était évident que des rapprochements avec la *Théorie interprétative* étaient à établir. Celle-ci nous a aidée à cerner cette pratique naturelle en milieu nawda et à développer une forme d'interprétation adaptée à la traduction d'un discours écrit et non oral. En effet, fondant la pratique traduisante sur un savoir-faire déjà maîtrisé, la première transformation apportée a été de remplacer l'utilisation écrite de la paire de langues par l'utilisation orale.
- b. Le but des targumistes (interprètes) était similaire à celui des interprètes nawdba : rendre le discours religieux intelligible à leurs destinataires. Ce point commun permet à des traducteurs n'ayant pas pour habitude de prendre des initiatives individuelles d'inscrire leur pratique dans une tradition en traduction biblique. Ainsi, les Nawdba ne perçoivent pas leur démarche comme étant novatrice mais comme s'insérant dans une continuité. Cette condition étant satisfaite, ces traducteurs étaient favorables à des recherches sur un savoir-faire qui réduirait l'improvisation et favoriserait l'écoute sélective spécifique aux interprètes-traducteurs nawdba tout en respectant leurs capacités mémorielles.
- c. A l'exemple du targum oral qui a évolué en targum écrit, les interprétations naturelles nawdba du texte biblique ont été transformées en traductions écrites.

⁵³⁴ Nous rappelons que Francine (2005) considère que cette pratique est une forme d'interprétation consécutive. Tout comme l'interprète nawda, le metourguemane « sert d'intermédiaire, d'interlocuteur familier et rassurant pour le public cible. Il parle « sa langue ». Voir son article précédemment cité : « Contribution à l'histoire de l'interprétation consécutive : le metourguemane dans les synagogues de l'Antiquité ». In *Meta* : journal des traducteurs, Vol. 50, n° 3, août 2005, p. 974 ; 975 ; 977 et 984.

3. La première traduction écrite du *Tanakh*, la Septante, a été effectuée dans une langue à tradition orale. Plus de vingt siècles après, l'équipe nawda présentant une configuration similaire, elle a su en tirer bénéfice :
 - a. Le choix qu'ont fait les traducteurs hébreux d'utiliser la langue commune (grec koinè) et non l'un des dialectes érudits, a enseigné aux Nawdba qu'ils n'avaient pas à se préoccuper d'anoblir l'expression. Cela leur donnait la liberté de s'exprimer dans le langage courant de leurs compatriotes.
 - b. La Septante a favorisé la stabilisation du grec koinè. Ce fait a une forte portée didactique car il montre les retombées possibles et l'apport d'une traduction sur l'avenir d'une langue à tradition orale. Ainsi, les enjeux d'une expression naturelle à l'écrit, et donc d'une traduction fonctionnelle, ne se limitent pas à la compréhension du texte traduit ; ils s'étendent à la préservation d'une langue. Or, cette problématique n'est pas essentielle pour les traducteurs de la Bible occidentaux, l'orientation de leur traduction n'étant conditionnée que par leur public-cible. Elle est au contraire fondamentale pour des traducteurs tels que les Nawdba ; ils ont à considérer non seulement le texte mais aussi la langue d'arrivée.

La prise en compte de ces deux facteurs a conduit l'équipe nawda à repousser des limites que les traducteurs en français n'ont généralement pas osé franchir. En effet, sauvegarder à l'écrit l'expression naturelle de la langue d'arrivée afin d'en conserver la richesse n'est pas forcément une priorité pour la majorité des traducteurs de la Bible occidentaux. Rappelons toutefois que la Bible (FC) avait pour visée de n'utiliser que des expressions courantes et naturelles.

4. La première mise par écrit des discours de Jésus de Nazareth par certains de ses disciples dans une langue internationale est aussi une démarche qui ouvre la voie à l'approche fonctionnelle de la traduction. Au départ de nos expérimentations nous n'avions pas tenu compte de ce modèle. Or, nous étions confrontée aux préjugés que le groupe expérimental avait concernant la qualité d'une traduction. Ses membres avaient tendance à considérer que la traduction de référence dans leurs églises était plus fiable que les autres et cette attitude faisait obstacle à une libre utilisation des diverses traductions françaises existantes. Lorsqu'ils ont été informés de la démarche des disciples, dont l'apôtre Paul, et de celles des interprètes du *Tanakh*, les membres du groupe expérimental nawda se sont affranchis d'une tradition qui a affecté la traduction biblique sur plusieurs siècles : la traduction formelle. La connaissance de ce modèle les a préservés d'un lourd héritage, et l'idée d'une distanciation d'avec les versions françaises a dès lors été envisagée. Elle était en effet nécessaire pour ces interprètes-traducteurs issus d'un contexte oral, car leur quête du sens ne passe pas

premièrement par la lecture. Nos expérimentations ont en effet montré que l'écoute était une voie plus productive. Plus précisément, son efficacité s'est avérée optimale lors de trois écoutes de deux formes de traductions françaises combinées (fonctionnelle et formelle) renforcées par la visualisation d'un schéma du texte. Il était donc essentiel que les interprètes-traducteurs osent franchir le pas afin de trouver le sens par la construction de leur représentation mentale et sans s'appuyer sur une traduction unique.

5. L'histoire de la traduction biblique est aussi didactique sur le plan social. Deux faits marquants sont à considérer. Le premier est la libre circulation des traductions en langues vulgaires et de qualité insatisfaisante aux premiers siècles de notre ère. Elle a provoqué dans le siècle suivant l'entreprise d'une traduction unique et officielle ainsi que l'interdiction des traductions individuelles. Le deuxième fait est le conflit qui a déchiré les humanistes et les scolastiques à la Renaissance. Les traducteurs *nawdba* avaient à leur disposition une quinzaine de versions françaises de la Bible. Cette quantité montre certes que cette œuvre est exprimable de différentes manières. Cependant, cet exemple de liberté en matière de traduction n'est probablement pas le meilleur modèle à imiter dans une culture fondée sur une vision communautaire de la vie en société. Au contraire, l'exemple des versions en langues vulgaires et celui du conflit qui opposa humanistes et scolastiques ont une valeur didactique car ils suscitent la réflexion quant aux conséquences possibles que les choix de traductions auront sur l'avenir des destinataires et d'un peuple donné. A l'aube de la première traduction de la Bible parmi le peuple *nawda*, où la dimension communautaire est le ciment de la cohésion sociale, cette équipe a pris la décision d'impliquer les différentes communautés de lecteurs et d'unir leurs efforts pour produire une traduction qui puisse satisfaire l'ensemble des groupes de destinataires. La mise en application de cette décision a nécessité un investissement temporel et humain. De plus, un effort relationnel non négligeable a été nécessaire afin que des représentants de tous les groupes de destinataires participent. Leurs interventions ont été organisées de façon à être acceptables dans leur culture. Nous avons ainsi conçu une configuration d'équipe fondée sur le modèle de l'entraide. Celle-ci intègre tous les participants à la traduction au sens large du terme. La traduction est une tâche conçue dans une dimension collective et le produit final doit avoir l'approbation de la communauté.
6. Le dilemme du traducteur Jérôme remonte certes au IV^e siècle. Il reste cependant instructif dans une culture où le savoir-faire est fondé sur l'imitation et où les prises de décisions sont collectives. Partisan d'une approche fonctionnelle de la traduction dans le cas de discours profanes, ce traducteur a produit une traduction formelle de la

Bible, car il croyait en une langue sacrée. Nous devons à ce pionnier de la traduction biblique une œuvre monumentale. Son erreur a cependant fait prendre un tournant à l'histoire de la traduction biblique que ses successeurs actuels n'ont pas réussi à enrayer totalement. Son exemple illustre la tentation de nombre de traducteurs de la Bible de sacraliser la langue source ou la version de référence de sa communauté. Dans des milieux pauvres en littérature, cet exemple devrait aussi attirer l'attention sur la nécessité d'accompagner la publication d'une traduction d'une campagne de sensibilisation à des principes généraux de la traduction. De plus, au vu des conséquences que les choix traductionnels de Jérôme ont eu à la Renaissance, cet exemple est convaincant quand il s'agit de défendre la position d'une traduction fonctionnelle face aux partisans d'une approche formelle. Ainsi, les traducteurs nawdba ont organisé des campagnes de sensibilisation auprès de leurs destinataires. Cependant, la phase de la diffusion constitue une limite à nos travaux. Son contenu serait à déterminer à partir d'une approche sociologique.

7. Luther est un modèle à suivre et déjà imité. Les rapprochements que Wendland (1995) a établis entre ses principes de la traduction et ceux des traducteurs contemporains qui œuvrent dans des contextes à tradition orale confirment que de bonnes leçons sont à tirer des précurseurs.
8. L'historique concernant l'ajout des titres et des sous-titres et le découpage du texte (chapitres, sections et versets) au Moyen Âge et à la Renaissance a été pris en compte dans nos travaux. Dans bien des extraits de textes ces ajouts ont été un obstacle à la compréhension. Cependant, dans les églises nawdba, nombre de lectures publiques en français mentionnent les titres, les numéros des chapitres et des versets afin de permettre au public de mieux suivre. Cette habitude étant ancrée dans les mentalités, les membres du groupe expérimental et le lecteur ont eu des réticences à travailler sur un texte dépouillé des repères en question. Après avoir appris que ces ajouts étaient tardifs et qu'ils ne figuraient pas dans le texte original, il leur a été plus facile d'accepter l'idée de les éliminer aux étapes de l'interprétation et de la première ébauche de traduction collective. Ils ont accepté d'écouter un texte épuré de ces divers découpages et marquages à l'étape de l'analyse du discours. Cela a considérablement favorisé une réorganisation naturelle de l'ordre des informations. Ils ont cependant rejeté son élimination dans la traduction finale, car ce repérage facilite la lecture. Ce paramètre est aussi une limite dans nos travaux. Malgré son utilité, la disposition typographique de la numérotation des chapitres et des versets reste à mettre au point. Ils sont insérés dans le texte, mais une présentation externe serait certainement plus appropriée.

9. La gestion des interprétations exégétiques du discours paulinien est un aspect contraignant pour la traduction de ces lettres. Notre méthode s'appuie sur les incontournables manuels d'exégèse (ABU et SIL). Cependant, pour faciliter la compréhension de la macrostructure d'une lettre paulinienne, notre proposition d'analyse s'est inspirée de la théorie de la *linguistique textuelle* d'Adam. Nous ne prétendons pas avoir solutionné la difficulté textuelle que présentent les lettres pauliniennes. Notre intention était d'aider ces traducteurs à analyser le discours avec cohérence. De plus, nous avons adapté notre analyse à la traduction orale par l'utilisation de schémas et de questions. Cette nouvelle technique s'est heurtée à la réticence des traducteurs nawdba. Cette réaction était néanmoins compréhensible : de par leur culture ils étaient défavorables à une prise de risque individuelle. De plus, leur expérience professionnelle a développé en eux l'habitude de s'appuyer sur des commentaires exégétiques de référence pour analyser un texte. Sortir d'une tradition d'analyse a donc généré un sentiment d'insécurité. Dans ce domaine aussi, l'histoire de la traduction biblique a été didactique. En effet, lorsqu'ils ont appris que les commentateurs de chaque époque ont interprété les textes à la lumière de leur propre culture et selon leurs connaissances, ils ont pris du recul face aux diverses interprétations existantes et ont accepté l'idée d'un texte lu au travers de lectures interprétatives plurielles. Notre intention étant que les traductions nawdm transposent une cohérence interne au discours paulinien, il suffisait de proposer à cette équipe de s'identifier à certains de ses prédécesseurs. Les modèles à suivre étaient les humanistes de la Renaissance et E. Nida. Les discours pauliniens étaient donc à analyser comme tout texte profane, et il était profitable à cette équipe de s'inspirer des recherches scientifiques les plus récentes pour faciliter la compréhension de ces textes. Ainsi, E. Nida s'est inspiré du structuralisme américain et l'équipe nawda a suivi la voie exégétique de J.-N. Aletti adaptée à la *Linguistique textuelle* de J.-M. Adam pour les besoins de la traduction. Cet aspect de nos travaux s'est limité à l'analyse de la configuration pragmatique du texte et à celle du schéma séquentiel de chaque *unité compositionnelle* à traduire. Le rapprochement effectué entre l'analyse exégétique de J.-N. Aletti et la *Linguistique textuelle* reste encore à approfondir. Des recherches étaient aussi à faire sur les différents types d'analyses qui sont utilisées en traduction biblique. Cet apport manque dans nos travaux.

A ces diverses leçons tirées de l'histoire de la traduction de la Bible, ajoutons celles qui restent à faire de l'utilisation de la méthode Barnwell (1990). Avant de les décrire, nous précisons que les équipes de traduction biblique gagneraient à s'inspirer de modèles descriptifs, synthétiques et didactiques. En effet, notre cas d'étude nous a convaincue que les manuels pédagogiques de Gile (2005 – 2011), et plus particulièrement *Basic Concepts and*

Models for Interpreter and Translator Training, constituent une plateforme traductologique efficace pour une réflexion méthodologique et traductionnelle. Nous étayons notre avis par le rappel des principales leçons tirées :

1. Celles de nos expérimentations qui ont porté sur les transformations qu'il était nécessaire d'apporter à la méthode Barnwell (1990) pour la rendre applicable à l'équipe nawda ont démontré l'utilité d'effectuer un réglage fin des méthodes de traduction existantes avant de les appliquer à un cas particulier. Ces expérimentations interrogent sur l'efficacité de paradigmes généraux proposés par une méthode. Il nous semble que ceux-ci méritent d'être considérés comme des sources d'inspiration, mais ne sauraient être appliqués tels quels dans tous les cas de figure. En effet, les résultats probants de nos expérimentations ont démontré qu'une méthode possédant des paradigmes généraux n'est utilisable qu'à condition d'effectuer des réglages en fonction des contextes culturel et linguistique spécifiques aux traducteurs concernés.
2. C'est pour cette raison que des équipes de traduction bibliques œuvrant dans des contextes à tradition orale gagneraient à s'inspirer de modèles en traductologie qui sont descriptifs et synthétiques tel que *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Gile, 2011) car il couvre un large champ d'application. Cela permet à chaque cas de figure de l'adapter à son contexte spécifique.
3. Nous ne prétendons pas que la méthode mise au point au fil de nos expérimentations soit nécessairement applicable telle quelle à d'autres environnements. Celle-ci a effectivement été conçue pour être adaptée à un contexte de diglossie précis et réalisée collectivement selon le modèle de l'entraide.
4. Le recours à l'interprétation pour traduire est une démarche qui est adaptable à diverses situations de traduction et assurément utile dans des environnements culturels de tradition orale.
5. Au regard des deux points précédents, nous pensons que l'observation des contraintes et des ressources traductionnelles de nature culturelle est une étape déterminante pour la réussite d'une traduction fonctionnelle.
6. Nos expérimentations démontrent également que dans le contexte culturel nawda nos travaux n'étaient réalisables que par une mise au point d'un travail collectif qui s'apparentait à une forme d'entraide. Sans une participation multiple et engagée, nous ne serions pas parvenues à vérifier nos diagnostics concernant les faiblesses de la méthode existante et les contraintes présentes dans la culture ni à expérimenter nos propositions de solutions.
7. Faire nos expérimentations puis constituer une équipe de traduction selon le principe de l'entraide traditionnelle a en effet impliqué une participation et un engagement humains sur du long terme de la part de tout un groupe. Sa réussite a dépendu tant de

la qualité des relations que du respect des engagements de chacun. Nous attendions de ces expérimentations des réponses à nos questionnements et le groupe expérimental se soumettait aux exercices, les considérant comme les étapes d'une formation. Ces paramètres clairement définis au départ de nos expérimentations ont posé un cadre relationnel cohérent et satisfaisant pour tous. Il a cependant été dépassé, chacun se laissant prendre au jeu de la recherche et de la découverte. Ensemble nous avons développé une émulation qui nous a portés et dont la finalité est une traduction fonctionnelle des lettres pauliniennes et l'achèvement du premier *Nouveau Testament* en langue nawdm.

Pour conclure, nous faisons nôtre cette remarque de Timothy Wilt et d'Ernst Wendland :

« What method you choose will depend on your specific translation setting and needs. [...] The aim is to portray the riches of the biblical texts by using the riches of the target language in a way appropriate for the particular communication situation of your translation⁵³⁵. »

Ces travaux ont pris des détours souvent imprévus et un temps de maturation plus long que prévu. Sans l'engagement et la motivation des membres du groupe expérimental, de mes collègues traducteurs, linguistiques, ethnologue et lexicographe, ces travaux se seraient réduits à une peau de chagrin. Ils ont au contraire été une aventure humaine passionnante dont l'apport intellectuel de cette thèse n'en transmet qu'un versant, l'autre étant l'amitié née de l'entraide. Je fus dans ce domaine l'unique apprenante d'un exceptionnel groupe de formateurs nawdba.

⁵³⁵ Timothy WILT and Ernst WENDLAND. *Scripture Frames and Framing. A Workbook for Bible Translators*. p. 265.

ANNEXES

1 ADAM, LINGUISTIQUE TEXTUELLE : RÉSUMÉ D'UN COURS

Notre objectif final était de vérifier si l'analyse du *pacte de lecture* et celle de chaque *unité compositionnelle* aideraient les apprenants à comprendre le raisonnement paulinien et à mémoriser de longs extraits de ses lettres. Il était pour cela nécessaire qu'ils acquièrent au préalable certaines connaissances linguistiques. Elles leur ont été dispensées sous la forme de cours. Notre ouvrage de référence était celui d'Adam (2005-2008) : *La linguistique textuelle - introduction à l'analyse textuelle des discours*. Et notre but était d'enseigner à ces apprenants qu'un texte est constitué d'une configuration pragmatique et d'une suite de propositions. Ces cours ont été synthétisés par deux schémas : « Analyse des discours » (1) et « Niveaux ou plans de l'analyse textuelle » (2).

1.1 Relation entre texte et discours

Adam (2008 : 15) se situe lui-même dans la continuité de la réflexion de Saussure sur la différence entre langue et discours. Et il pose les fondements de son approche linguistique dans la double lignée de Benveniste et de Bakhtine, la linguistique transphrastique et les types de discours. Ce parcours le guide vers l'idée, à l'époque novatrice, de situer la linguistique textuelle dans le champ d'étude plus vaste de l'analyse du discours, d'où sa formulation « analyse textuelle des discours » (Adam, 2005 : 11).

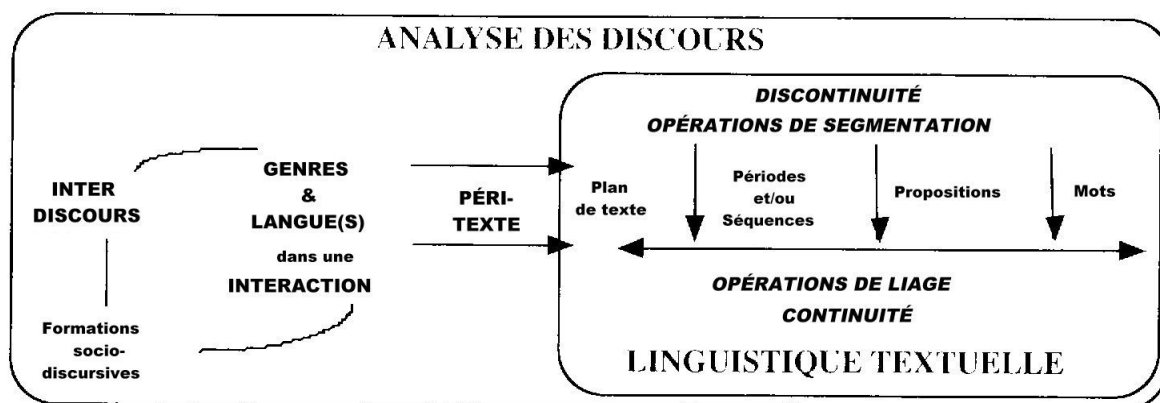
Traditionnellement, la linguistique textuelle et l'analyse du discours sont deux disciplines distinctes et autonomes. L'analyse du discours, issue de Harris, *discourse analysis*, a pour objet d'étude la production d'un acte de parole dans son contexte extralinguistique. La linguistique textuelle étudie la structure interne du texte : sa cohésion (elle assure l'organisation formelle de la continuité sémantique) en tension avec sa progression thématique (le développement du thème à partir du rhème) et selon un principe de cohérence⁵³⁶.

Adam redéfinit la relation établie entre le texte et le discours à partir de la traditionnelle équation qui définit le discours comme étant la somme du texte et de son contexte (conditions de production et de réception-interprétation) ; le texte étant le discours

⁵³⁶ Marie-Anne PAVEAU. Georges-Elia SARFATI. *Les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la linguistique*. p. 188-189 : « l'organisation des représentations qui configurent l'univers mis en place par le texte. D'ordre extralinguistique avec une dimension cognitive, elle s'articule sur la compétence encyclopédique des sujets, qui peuvent alors juger de la conformité des données de l'univers textuel avec les données prélinguistiques qui constituent leurs croyances et leurs savoirs sur le monde. »

moins le contexte (conditions de production et de réception-interprétation)⁵³⁷. Il démontre que l'erreur de cette formulation est d'opposer le discours au texte alors qu'ils sont en interaction [schéma (1)].

1. Schéma (1) : « Analyse des discours »



Ce schéma⁵³⁸ d'Adam (2008 : 25) aide à visualiser comment *La linguistique textuelle* s'insère dans l'ensemble plus vaste de l'analyse des discours. Les composantes extralinguistiques et intertextuelles, qui sont en interaction avec le texte, agissent en amont de la construction du sens véhiculé par le texte.

L'encadré interne montre que le discours est analysable en terme de linguistique textuelle (c'est la composante intratextuelle du discours) selon l'ordre suivant : plan, séquence/période, propositions et mots.

1.2 Définition du texte

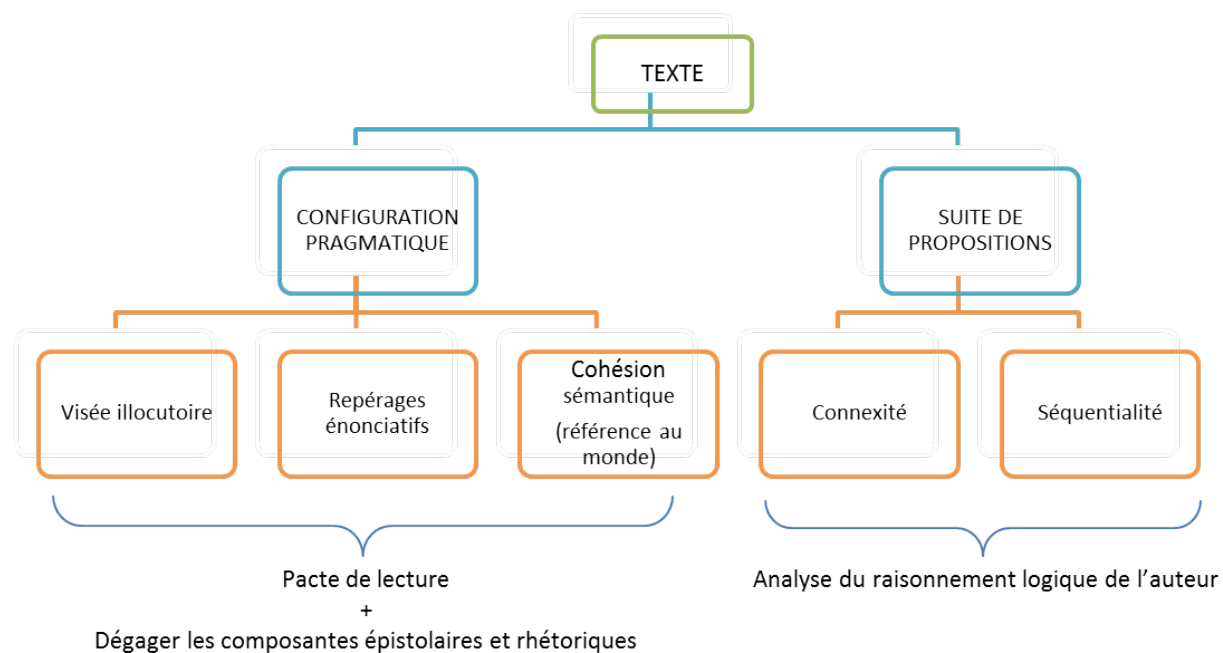
Le texte se définit comme acte langagier réalisé dans une situation d'énonciation spécifique, dans un contexte socioculturel précis et dans une langue donnée. Selon Adam (1999- 2008), c'est un objet linguistique concret et abstrait. Objet concret, car c'est le produit unique d'un acte d'énonciation ; il est composé d'une *configuration pragmatique*. Objet abstrait, car c'est *une suite de propositions* organisées selon au moins un type de séquence. Il est représenté par le schéma⁵³⁹ (2) :

⁵³⁷ Jean-Michel ADAM. *Op. cit.* p. 30.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 25 : « Ce schéma met en évidence le jeu complexe des **déterminations textuelles** « ascendantes » (de droite à gauche) qui régissent les agencements de propositions au sein du système qui constitue l'unité TEXTE – **objet de la linguistique textuelle** – et les **régulations** « descendantes » (de gauche à droite) que les situations d'interaction dans des lieux sociaux, des langues et des genres donnés imposent aux énoncés – **objet de l'analyse de discours**. Sous l'impact des besoins d'expression et des nécessités de l'interaction, les énoncés prennent des formes infinies, mais les genres et les langues interviennent comme facteurs de régulation. »

⁵³⁹ Jean-Michel ADAM. *Les textes : types et prototypes*. p. 21.

2. Schéma (2) : « Niveaux ou plans de l'analyse textuelle »



Ce schéma a été expliqué progressivement selon les besoins de nos expérimentations. La description des composantes de la *configuration pragmatique* du texte a été utile pour élaborer le *pacte d'écoute*. Puis, un enseignement sur la *suite de propositions* a été nécessaire lors des expérimentations sur l'analyse d'une *unité compositionnelle*.

Texte : une configuration pragmatique.

Le texte, considéré dans son interaction avec l'analyse du discours, est analysé dans sa relation avec la réalité. Ses trois composantes⁵⁴⁰ sont : la *visée illocutoire*, les *repérages énonciatifs* et la *cohésion sémantique référentielle*.

- La *visée illocutoire* perçoit le texte comme un macro-acte de discours (A1). Cette opération est réalisable par le repérage d'une suite d'actes illocutoires hiérarchisés. Ils constituent l'acte illocutoire global.
- Les *repérages énonciatifs* (A2) font une catégorisation du texte selon les plans d'énonciation. Il est important de repérer premièrement quel est l'ancrage énonciatif global du texte car il lui confère sa tonalité énonciative d'ensemble. Et c'est à partir de ce repérage que l'on peut par la suite identifier les plans énonciatifs qui sont présents à l'intérieur du texte et comprendre leurs changements.

⁵⁴⁰ Cette partie est un résumé d'Adam (1997 : 20-28) : « La séquence, un des plans d'organisation de la textualité ».

- La *cohésion sémantique référentielle* désigne le thème global de l'énoncé ou la macrostructure sémantique (A3).

Texte : une suite de propositions complexes et hiérarchisées

L'intratextualité étant l'objet d'analyse, le texte est défini comme un ensemble composé de *propositions-énoncés* (unité textuelle minimale) qui sont assemblées entre elles par des *liages* pour composer une unité textuelle supérieure, la *période*. Les *périodes* sont à leur tour reliées pour former une unité textuelle supérieure, la *séquence*. Les *périodes* et les *séquences* sont des unités compositionnelles dont la somme constitue l'unité de rang supérieur, le texte.

- La *proposition-énoncé* est la prise en charge énonciative par le locuteur⁵⁴¹.
- Les *liages* sont les liens qui articulent les propositions. Ce sont les marqueurs des « cinq types de relations macro-sémantiques mémorisées par imprégnation culturelle [...] et transformées en schéma de reconnaissance et de structuration de l'information textuelle⁵⁴². » Adam répertorie cinq types de liages fondamentaux : liages du signifié, liages du signifiant, implications, connexions et séquences d'actes de discours.
- La *Période* et la *séquence* sont les unités compositionnelles de base. L'étude de ces composantes du texte est regroupée en deux domaines d'analyse : celui de la grammaire du texte (+ stylistique) qu'Adam (1999) nomme *connexité textuelle* et celui de l'analyse des *schémas séquentiels prototypiques* nommé *séquence*.
 - o La *période* (ou la *connexité textuelle*) est un *empaquetage* de propositions qui constitue une unité textuelle (aussi appelée unité compositionnelle). Elle est définie à partir des points de vue sémantique, formel et rythmique.
 - o La *séquence* est un plan d'organisation textuelle qui correspond aux opérations cognitives et pragmatiques du locuteur. Adam (2005) émet l'hypothèse suivante : « En compréhension comme en production, il semble que des schémas séquentiels prototypiques soient progressivement élaborés par les sujets, au cours de leur développement cognitif⁵⁴³. » Il définit cinq types de séquences⁵⁴⁴ : *narrative*, *descriptive*, *explicative*, *argumentative* et *dialogale*.

⁵⁴¹ Jean-Michel ADAM. *La linguistique textuelle* (2008). p. 64-82. La description de la proposition-énoncé se trouve dans la section « L'unité textuelle élémentaire : la proposition énoncé ».

⁵⁴² Jean-Michel ADAM. *La linguistique textuelle* (2005). p. 132-133.

⁵⁴³ Jean-Michel ADAM. *Les textes : types et prototypes*. p. 28.

⁵⁴⁴ *Ibid.* Selon Adam, il existe un nombre limité de *typologies textuelles* qu'il redéfinit sous l'appellation de *prototype*.

2 LECTURE OU ÉCOUTE ?

Notre but était de vérifier si l'écoute d'un texte était plus productive que sa lecture. Pour procéder à cette expérimentation, les apprenants ont été informés qu'ils devaient répondre à des questions de compréhension. Selon la consigne donnée, ils ont lu (étape 1) ou écouté (étape 2) le texte autant de fois qu'ils le désiraient jusqu'à ce qu'ils aient estimé l'avoir bien compris.

Exemple de texte : un conte africain, *L'avare*⁵⁴⁵

| Conte : <i>L'avare</i> | Questions de compréhension |
|---|---|
| <p>Il était une fois un homme très riche. Il était sans doute l'homme le plus riche de son village. Il était également l'homme le plus avare à telle enseigne qu'on le surnommait M'bibizo signifiant « l'homme avare ».</p> <p>M'bibizo était unique par son caractère avare, il n'avait ni femme ni employé, il exécutait lui-même tous les travaux domestiques et il était fier de ne rien dépenser.</p> <p>Un jour, dans l'accomplissement de ses travaux, M'bibizo tomba dans un puits et poussa un cri d'appel au secours très violent :</p> <p>- A l'aide, à l'aide !!! hurlait-il.</p> <p>Aussitôt, son voisin le plus proche accourut et lui tendit la main en s'exclamant :</p> <p>- M'bibizo, donne-moi ta main que je te sorte du puits.</p> <p>Mais M'bibizo détestait donner quoique se soit et c'est avec retard qu'il finit par tendre sa main. Ce long temps de réaction lui fut fatal. Sans doute aurait-il survécu si son voisin lui avait dit « prends ma main ».</p> <p>Les sages du village retinrent que ce fut bien l'avarice qui finit par tuer le riche M'bibizo.</p> | <p>Où se passe l'histoire ?</p> <p>Combien y a-t-il de personnages ?</p> <p>Comment s'appelle le personnage avare ?</p> <p>Que signifie son prénom ?</p> <p>Qu'apprend-on sur ce personnage ?</p> <p>Que lui arrive-t-il ? Où tombe-t-il ?</p> <p>Que fait M'bibizo ?</p> <p>Que crie-t-il ?</p> <p>Qui vient le secourir ?</p> <p>Que lui demande le sauveteur ?</p> <p>Comment M'bibizo réagit-il ?</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Qu'aurait dû dire le Sauveteur ?</p> <p>Quelle est la morale de cette histoire ?</p> |

3 COURS : MÉCANISMES COGNITIFS DE COMPRÉHENSION

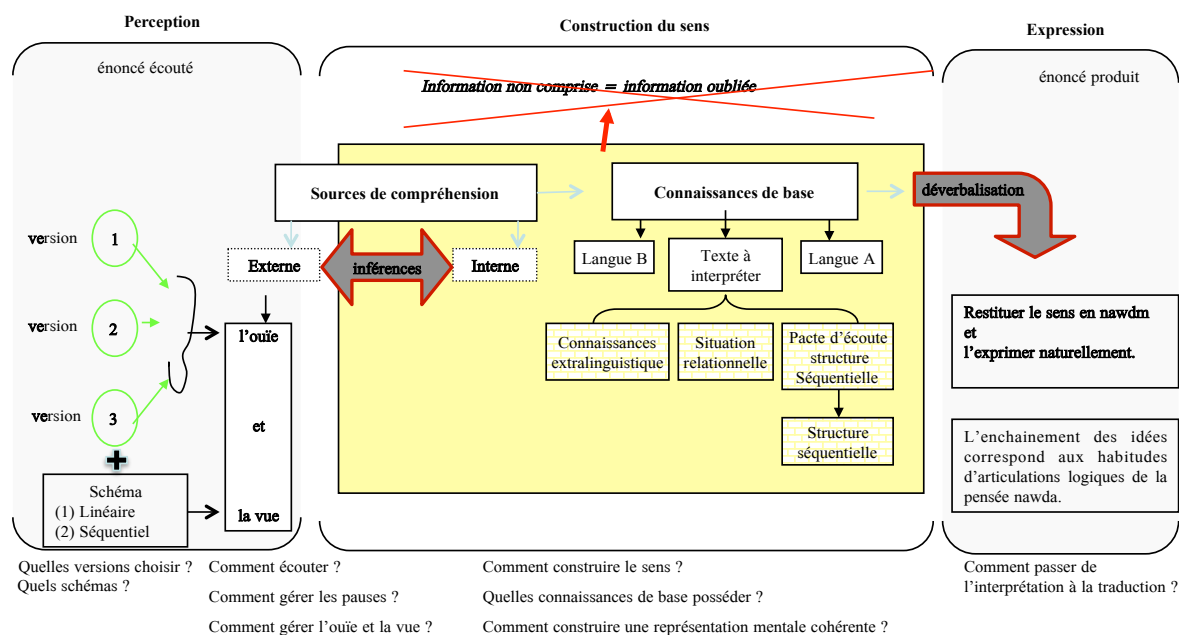
Nos expérimentations portant sur diverses composantes du processus d'interprétation, il a été nécessaire de donner au groupe expérimental des connaissances sur le

⁵⁴⁵ Auteur anonyme.

fonctionnement des processus de compréhension et de mémorisation. Elles ont été dispensées sous la forme de cours élaborés à partir des ouvrages suivants : la *Théorie interprétative* de Seleskovitch et Lederer, *Comment l'esprit produit du sens* de Le Ny (2005), *Psychologie cognitive du langage* de Le Ny et Gynestes (2002-2005), *Mémoire et Compréhension* de Blanc et Brouillet (2003) et *Comprendre un texte* de Blanc et Brouillet (2005).

Les cours ont été progressifs et dispensés tout au long des expérimentations selon les connaissances nécessaires à la réalisation des expérimentations. Ils ont été adaptés à nos besoins et synthétisés par les schémas (1), (2) et (3). Nous avons pris soin d'y insérer les rapprochements avec l'interprétation/traduction que nous désirions effectuer et sur lesquels nous voulions faire réfléchir le groupe expérimental et les formateurs.

3.1 Schéma (1)

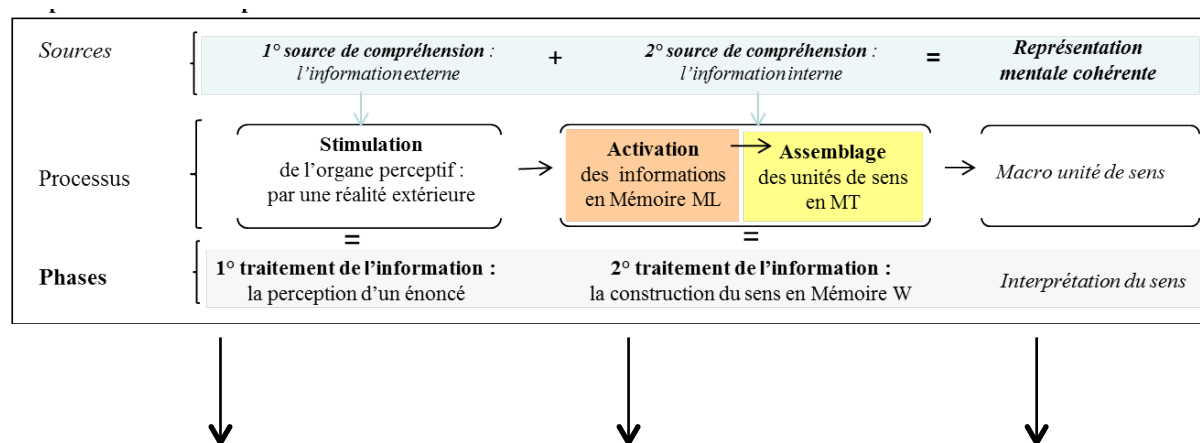


Ce schéma a été le plus utilisé dès le début de nos expérimentations (il était accroché au mur). Il présentait trois avantages. Tout d'abord, construit en trois phases (perception, construction du sens et expression), il nous permettait de visualiser les trois parties de nos recherches, de poser des questionnements précis et d'expérimenter nos idées. Ensuite, il était un moyen simple et précis de nous assurer que tous, apprenants et formateurs, suivaient la progression de nos recherches et savaient précisément quel était l'élément exploré. Enfin, ce schéma nous permettait d'insérer chacune de nos expériences dans le contexte global de nos recherches.

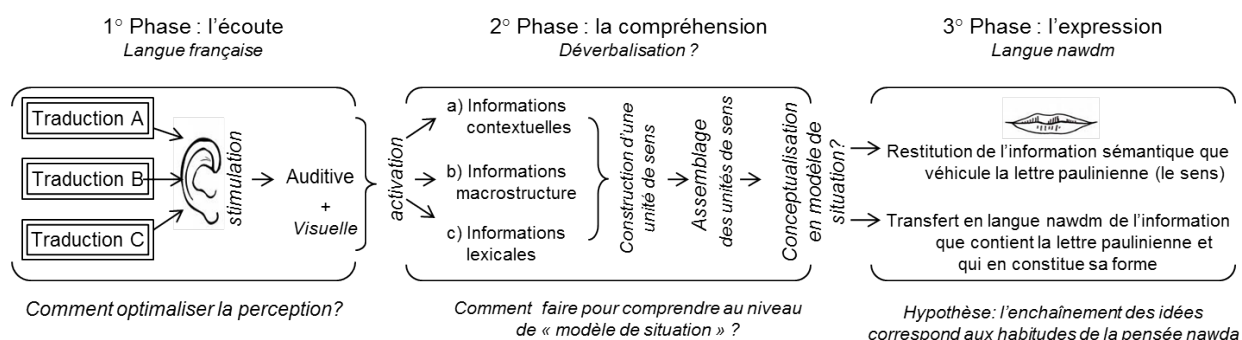
3.2 Schéma (2)

Ces schémas ont été utilisés pour aider les apprenants à comprendre quelles étaient les composantes essentielles dans le processus de la compréhension du sens (a) et quels étaient les rapprochements à faire avec le processus de l'interprétation/traduction (b).

(a) Le processus de la compréhension du sens :



(b) Le processus de l'interprétation/traduction :



Ces schématisations font ressortir trois correspondances primaires entre le processus de compréhension (a) et les phases de l'opération d'interprétation/traduction (b). Il ressort d'emblée que cette dernière doit gérer trois éléments : les sources de compréhension (ligne 1 du schéma, lecture horizontale), la mémoire de travail (schéma, cases de couleurs rose et jaune) et les phases de compréhension (ligne 3 du schéma, lecture horizontale). Ce sont les correspondances entre les traitements de l'information et les phases d'interprétation/traduction (la perception, la compréhension et l'expression) qui ont été l'objet de réflexions.

4 CRITÈRES DE QUALITÉ EN INTERPRÉTATION NATURELLE

Le but de cette série d'exercices était que le groupe expérimental repère une liste de qualités en interprétation naturelle. Cela est illustré par deux exemples (1) et (2).

- **Méthode**

Chaque apprenant avait un temps de préparation (10 minutes) pour réfléchir à une anecdote dont le récit ne devait pas excéder 3 minutes. Ensuite, à tour de rôle, chacun la racontait au groupe en nawdm et l'un d'eux l'interprétait en français. Les autres disaient si l'anecdote et l'interprétation avaient été exprimées naturellement. Enfin, ils mentionnaient les qualités qu'ils avaient relevées dans l'interprétation.

Exemple (1) : *Ce qui c'était passé le jour de la Toussaint à Rome*

| Anecdote en nawdm de l'apprenant (6) | Traduction orale collective ⁵⁴⁶ de l'anecdote |
|--|---|
| <p><i>B'da getg nidbuudba kasant goor Rooma bii</i></p> <p>Nidbuudba kasant goor ban da feewr misaa fieb Rooma Fafa kad hía jargan lee, <u>buga kiiga kaara-wu</u>. Ka da <u>harwa-wu</u> ka dad dabragr hía lakween. Hía tetra ka nifi hía hien ka kpaa fium. Bá wen kal Yeesu Krista Gohomt, Fafa t vid hía jargan na hía deeg gweetii, bugee t lɔgm kayen n kad hía jargeen n ka kad ka jaala ká nakpañbii.</p> <p>Nidba t ka diila na bugee nan jul fafnt.</p> | <p><i>Ce qui s'était passé le jour de la fête des saints</i></p> <p>Le jour de la Toussaint, pendant qu'on disait la messe, le Pape était assis dans son fauteuil. Un enfant tournait autour de lui. Il le touchait et il essayait de tirer la croix qu'il portait à son cou. Le Pape essayait vainement de sortir les mains de l'enfant. Après la lecture de l'Évangile de Jésus-Christ, le Pape s'est levé de son fauteuil pour dire l'homélie. L'enfant a alors pris sa place sur ce fauteuil. Il s'est assis en balançant ses pieds.</p> <p>Les gens ont alors pensé que cet enfant serait un Pape.</p> |

| Interprétation satisfaisante de l'apprenant (8) | Interprétation insatisfaisante de l'apprenant (7)* |
|--|---|
| <p><i>Ce qui s'était passé le jour de la fête des saints</i></p> <p>Ce jour-là, pendant la messe, <u>un enfant tournait autour du Pape</u>. Il l'empêchait de suivre le message. Le Pape faisait tout pour écarter cet enfant. L'enfant s'efforçait... à... l'enfant s'efforçait à... à le caresser, à tenir heu... je sais pas... sa croix. Après la lecture de l'Évangile, le pape s'est levé et cet enfant a pris sa place et il balançait ses pieds. Là on a dit que ce serait peut-être une nouvelle vocation. Peut-être qu'un jour cet enfant serait Pape.</p> | <p><i>Ce qui c'était passé le jour de la Toussaint à Rome</i></p> <p>Le jour de la Toussaint pendant qu'on disait la messe le Pape était assis sur son fauteuil. <u>Un enfant rodait autour de lui</u>. Il rodait autour de lui tirait sa croix qui était à son cou. Quand l'enfant rodait autour de lui, il voulait l'éviter mais <u>l'enfant rodait toujours autour de lui</u> et voulait le caresser. Quand on a fini de lire l'Évangile et qu'il s'est levé pour dire l'homélie l'enfant a grimpé sur la chaise il s'est assis et il balançait ses petites jambes.</p> <p>Les gens ont pensé qu'un jour il serait Pape.</p> |

* L'interprétation de l'apprenant (7) a été analysée lors de la séance « critique des erreurs » (Voir *Annexe 5*).

⁵⁴⁶ La consigne était donnée qu'un apprenant réinterprète en français pour les besoins de nos travaux. Même s'il connaissait le texte, nous avons considéré que cela restait un exercice utile. Cependant, les autres membres du groupe corrigeaient spontanément les erreurs que l'apprenant commettait quand il reformulait en français l'interprétation d'un collègue. Les formateurs intervenaient également. Nous avons respecté cette dynamique qui créait une forme d'émulation. Les traductions orales étaient donc généralement collectives. La terminologie « traduction orale » a été choisie car l'énoncé obtenu résulte de diverses corrections orales et non d'une interprétation spontanée.

• **Observations**

- Une des qualités régulièrement relevées dans les interprétations a été la gestion des informations explicites et implicites. Dans cet exemple, l'apprenant (8) en a fait une bonne gestion comme le montre la reformulation en deux phrases des attitudes des personnages : « Il l'empêchait de suivre le message. » et « Le Pape faisait tout pour écarter cet enfant. ». Le groupe et les formateurs étaient d'avis qu'en français la répétition d'une même information alourdissait le message alors qu'en nawdm elle était nécessaire. C'est en effet par la répétition du verbe « *kaara* » (roder) que les apprenants comprenaient les comportements des personnages. Ils ont expliqué que la répétition de ce verbe était nécessaire pour exprimer l'attitude de l'enfant et la gêne du Pape.
- La traduction des actions détaillées « l'enfant a grimpé sur la chaise, il s'est assis et il balançait ses jambes » par « cet enfant a pris sa place » exprimait bien l'action de l'enfant et elle annonçait bien la conclusion.
- Vocabulaire bien choisi. La traduction de « roder » par « tourner autour de » exprimait bien l'attitude de l'enfant.
- Bon enchaînement chronologique entre les actions : « Après la lecture de l'Évangile, le pape s'est levé et cet enfant a pris sa place ».

Exemple (2) : *Un homme et son fils*

Les autres qualités répertoriées par les apprenants et confirmées par les formateurs sont illustrées par un exemple d'interprétation que le groupe a qualifié d'excellente.

| Anecdote en nawdm de l'apprenant (2) (traduction orale collective française) | Interprétation de l'apprenant (3) |
|--|--|
| <p><i>Un homme et un fils</i></p> <p>Un homme avait un fils. Il l'inscrivit à l'école.</p> <p>Jour après jour quand l'enfant rentrait de l'école, le soir, son père l'appelait et lui demandait : « Qu'est-ce qu'on t'a appris à l'école ? Répète-moi ce qu'on t'a enseigné. Montre-moi tes cahiers. » Et l'enfant le faisait. Quelquefois lui-même lui donnait du travail : « Fais-moi ceci. Fais-moi cela. » Et l'enfant le faisait. Un jour, il l'appela et lui dit : « Viens me montrer ce que ton maître t'a montré. » Et il le lui a montré. Il lui a dit : « Je vais te donner du travail. Quel est ce travail ? Prends une feuille de papier et dessine-moi le train et les rails. Le train qui marche sur les rails. » Quand il a dit cela, l'enfant a pris la feuille et il a fait demi-tour. Il n'avait jamais vu de train dans un livre, il n'avait jamais vu de train de ses propres yeux. Il ne savait pas comment il allait faire. Mais</p> | <p><i>Histoire drôle : Un homme et son fils</i></p> <p>Un homme avait un fils qu'il avait scolarisé. Chaque fois que l'enfant revenait de l'école, le père lui demandait ce qu'il avait fait et il vérifiait ses cahiers. Quelquefois, lui aussi lui donnait des exercices à faire. Et l'enfant faisait ces exercices. Un jour, l'enfant est revenu et comme d'habitude, le Papa a vérifié le cahier pour voir ce qu'ils avaient fait en classe. L'enfant lui a montré ce qu'ils avaient fait en classe. Et le Père à son tour lui a dit qu'il allait lui donner un exercice. Et il a demandé à son fils de dessiner un train sur les rails. L'enfant a pris son crayon et sa feuille. Mais il ne savait vraiment pas quoi dessiner car il n'avait jamais vu de train ni de rails, ni dans</p> |

| | |
|---|--|
| <p>il ne voulait pas non plus que son Père sache qu'il n'avait jamais vu de train. Après avoir parlé ainsi, le père s'est tourné vers les petits frères du garçon pour leur parler. L'enfant s'est baissé. Il a pris la feuille et le crayon. Il a tracé et dessiné les rails. Quand il a dessiné les rails, il s'est levé et il a tendu la feuille à son Papa en lui disant qu'il avait fini. Le père parlait avec les autres. Quand il s'est enfin retourné, il lui a demandé : « Mon enfant as-tu fini ? » Il lui a répondu : « Oui Papa, j'ai fini. » « Montre-moi donc, je vais voir. »</p> <p>Il lui montra la feuille sur laquelle se trouvaient seulement les rails. Il regarda et dit : « Enfant, tu as de la connaissance ! Tu as dessiné les rails, mais où est le train ? » <u>L'enfant dit : « Père, pendant que tu parlais avec mes petits frères le train est passé, c'est pourquoi il n'est pas sur la feuille. »</u></p> | <p>les livres ni physiquement. Il a réfléchi... Pendant ce temps le Père s'était retourné et parlait avec les frères de l'enfant. L'enfant réfléchissait et au bout d'un moment il a pu dessiner quelque chose qui ressemblait aux rails. Ce qu'il appelait des rails. Et il a tendu la feuille à son Papa qui était occupé à causer avec les autres. L'enfant attendait, quand il s'est retourné, l'enfant lui a remis la feuille. Il a regardé et il vu que l'enfant avait vraiment dessiné des rails. Il lui a dit : « Mon enfant c'est bien, tu es intelligent, tu as bien dessiné les rails mais où est le train ? » <u>L'enfant lui a répondu : « Pendant que tu étais en train de causer avec les autres le train est parti ! »</u></p> |
|---|--|

• *Observations*

Les qualités relevées par les apprenants sont les suivantes :

- L'apprenant a bien géré le transfert des informations implicites et explicites :

| Anecdote en nawdm de l'apprenant (2) (traduction orale et collective en français) | Interprétation de l'apprenant (3) |
|--|--|
| Il lui a dit « Je vais te donner du travail. Quel est ce travail ? Prends une feuille de papier et dessine-moi le train et les rails. Le train qui marche sur les rails. » | Et le Père à son tour lui a dit qu'il allait lui donner un exercice. |
| <u>l'enfant a pris la feuille et il a fait demi-tour.</u> | L'enfant a pris son crayon et sa feuille. |
| <u>L'enfant dit : « Père, pendant que tu parlais avec mes petits frères le train est passé, c'est pourquoi il n'est pas sur la feuille. »</u> | <u>L'enfant lui a répondu : « Pendant que tu étais en train de causer avec les autres le train est parti ! »</u> |

- Le discours direct en nawdm a été judicieusement remplacé par le discours indirect en français :

| | |
|---|--|
| <u>Jour après jour quand l'enfant rentrait de l'école, le soir, son père l'appelait et lui demandait : « Qu'est ce qu'on t'a appris à l'école ? Répète-moi ce qu'on t'a enseigné. Montre-moi tes cahiers. » Et l'enfant le faisait.</u> | Chaque fois que l'enfant revenait de l'école, le père lui demandait ce qu'il avait fait et il vérifiait ses cahiers. |
|---|--|

- Bonne gestion des connecteurs logiques entre les informations. Par exemple, la locution conjonctive « n(n)... lee » (quand) qui relie deux actions est traduite par deux propositions juxtaposées :

| | |
|---|---|
| Il lui dit « [...] » <u>Quand il dit cela,</u> l'enfant a pris la feuille et il a fait demi-tour. | Et il demande à son fils de dessiner un train sur les rails. <u>L'enfant prit son crayon et sa feuille.</u> |
|---|---|

- Bonne gestion de la conjugaison. Par exemple, l’aspect incomplétif nawdm est correctement traduit par les temps passé et présent de narration :

| | |
|--|---|
| Jour après jour quand <u>il rentrait</u> de l’école le soir (littéralement « quand il fait l’action de rentrer ») | Chaque fois que l’enfant <u>revenait</u> de l’école |
|--|---|

Dans cette phrase en nawdm, par l’emploi de l’imperfectif, l’action est envisagée dans son déroulement et sa répétition. La traduction équivalente est l’imparfait de narration.

- Le vocabulaire est bien choisi :

| | |
|--|---|
| Un homme avait un fils. <u>Il l’inscrivit</u> à l’école. | Un homme avait un fils qu’ <u>il avait</u> scolarisé. |
| « <u>Enfant</u> , tu as de la connaissance !... » | « <u>Mon enfant</u> c’est bien, tu es intelligent,... » |

« buga » (enfant) est la formulation usuelle d’un père qui s’adresse à son enfant. L’ajout en français du déterminant possessif « mon » est correct. La traduction « Tu as de la connaissance » est une formulation courante qu’utilise un adulte pour féliciter un enfant qui a fait une réflexion pertinente, c’est l’équivalent d’un « c’est bien » français. Mais elle signifie aussi à l’enfant qu’il est « intelligent ».

- Bon changement de l’ordre des informations. L’interprétation fait bien ressortir l’embarras de l’enfant :

| | |
|--|--|
| « Il n’avait jamais vu de train dans un livre, il n’avait jamais vu de train de ses propres yeux. <u>Il ne savait pas comment il allait faire.</u> » | « <u>Mais il ne savait vraiment pas quoi dessiner car il n’avait jamais vu de train ni de rails, ni dans les livres ni physiquement.</u> » |
|--|--|

5 CRITIQUE DES ERREURS EN INTERPRÉTATION NATURELLE

Le but de cet exercice était que le groupe expérimental repère une liste d’erreurs en interprétation naturelle.

• *Méthode*

Chaque apprenant avait un temps de préparation (10 minutes) pour réfléchir à une anecdote dont le récit ne devait pas excéder 3 minutes. Ensuite, à tour de rôle, chacun la racontait au groupe en nawdm et l’un d’eux l’interprétait en français. Les autres disaient si l’anecdote et l’interprétation avaient été exprimées naturellement. Enfin, ils mentionnaient les erreurs qu’ils avaient relevées dans l’interprétation.

Exemple : *La mort et le pauvre*

| | |
|-----------------------------|--|
| Anecdote de l’apprenant (4) | Traduction orale et collective de l’anecdote |
| <i>Kuum n katedtia</i> | <i>La mort et le pauvre</i> |

| | |
|---|--|
| <p>Ĥii da ba riikan welee ka ju kunyɔŋu. Ĥá da n hofi kuum na m` daan m` kuu-wu na fiá kunyɔŋu ta la yatgn. « Daan v` lɔg-ma tantntina, l' mag-ma welee ! »</p> <p>Kuum t fiom n daan n kofiɔ fidnoon n jib fiá fiɛn dugun. Ĥá yum welee n bɔfiɔ na: « ɔ Ben nnii man yu ? ɔ Ben nii binbina ? Wuui ! L` safil-ma fobɛfigu. Nyabm ! nyabm weem ! L` ba hɔm na mà bem bolm tantagu ka joom, l' kwe mà nifi n man ba mà kpi lee. Ĥaai, nyab, l' mag welee. »</p> <p>Welee nnii ln da getg hii jugun fià bag na fià kpi ka yu na tantntina fiɛn neerm gira-wu.</p> | <p>Quelqu'un vivait en souffrant. Il appelait la mort pour qu'elle vienne le tuer car il était fatigué de souffrir. Il disait : « Viens et prends-moi de cette terre, j'en ai assez ! »</p> <p>La mort vint, frappa à la porte et entra dans la chambre. A sa vue il s'écria : « Qu'est-ce que je vois ? C'est quoi cette chose ? Cette horreur me fait peur ! Va-t'en ! Va-t'en vite ! C'est préférable que je reste sur cette terre et que je souffre étant manchot plutôt que de mourir ! Allez va-t'en, ça suffit ! »</p> <p>C'est ainsi que lui est passée l'envie de mourir. Il a compris qu'il était préférable de vivre.</p> |
|---|--|

| Interprétation de l'apprenant (3) |
|---|
| <p><i>La mort et le pauvre</i></p> <p>Il était un pauvre qui se lamentait tous les jours en se demandant pourquoi il vivait.</p> <p><u>La mort ne va pas venir le prendre pour qu'il se repose ?</u> Tous les jours il se lamentait ainsi.</p> <p>Un jour la mort est allée et a frappé et est entrée auprès de lui dans la chambre.</p> <p><u>Quand la mort a cogné, frappé et est rentrée, il s'est levé, il a regardé, il a vu.</u></p> <p>Et il a demandé : « Qu'est-ce qui est debout devant moi n'étant pas beau ? C'est la mort !</p> <p>Tu cherches quoi ici ? Je ne te veux pas ! Je ne veux pas la mort ! Je veux vivre ! Même si je suis <u>bossu, manchot ou pauvre</u>, je veux vivre ! Pardon mort, vas-t-en, je veux vivre ! je ne te veux pas ! »</p> <p><u>Un sage</u> dit qu'être lépreux ou être infirme est préférable pourvu que <u>je</u> vive.</p> |

• *Observations*

Les erreurs relevées étaient accompagnées de propositions de corrections faites d'abord par le groupe expérimental puis confirmées ou rejetées par les formateurs.

- La gestion des ajouts. L'apprenant a traduit « manchot » par « bossu, manchot ou pauvre ». Les apprenants lui ont expliqué que des ajouts trop importants portaient atteinte à une transposition fidèle des informations.
- La gestion des discours directs et rapportés. « La mort ne va pas venir le prendre pour qu'il se repose ? ». Selon les apprenants le récit perd de sa vivacité.
- Les erreurs d'articulation entre les idées ou les actions. Cet apprenant avait mal articulé les actions entre elles. Les autres apprenants lui ont expliqué que la progression chronologique était difficilement compréhensible et ils lui ont proposé une correction [(a), (b), (c), (d), (e)].

| Maladresses relevées | Correction |
|---|--|
| (a) <u>Quand la mort a cogné</u> , (b) <u>frappé</u> et est rentrée | (a) <u>La mort vint</u> , (b) <u>frappa à la porte</u> et entra dans |

| | |
|---|---|
| (c) <u>il s'est levé</u> , (d) <u>il a regardé et il a vu et il</u> (e) demanda : [...] | la chambre. (d) <u>A sa vue</u> (c) <u>il se leva</u> et il (e) s'écria : [...] |
|---|---|

- La conclusion. L'apprenant a commis trois maladroresses. Il a inséré un « je » énonciatif dans une conclusion (g). Il a construit sa conclusion sous la forme d'un proverbe. Et sa chute de l'histoire est brutale car il manque un connecteur conclusif (f).

| Maladresse relevée | Correction |
|---|--|
| (f) <u>Qu'un sage dit qu'être lépreux, être infirme est préférable pourvu que ça me laisse pour que</u> (g) <u>je</u> vive. | (f) <u>C'est ainsi que</u> lui est passée l'envie de mourir. (g) <u>Il</u> a compris qu'il était préférable de vivre. |

6 ANALYSE COMPARATIVE D'UNE TRADUCTION ET D'UNE INTERPRÉTATION

Les deux expérimentations suivantes ont été réalisées dans la continuité des expérimentations 4 et 5. Le but était de travailler la notion de fidélité et de naturel en interprétation par le repérage des qualités et des erreurs présentes dans les interprétations des apprenants. L'exercice portant sur le nawdm, nous avons utilisé comme corpus des paraboles qui avaient déjà été traduites en nawdm⁵⁴⁷. Cela nous a permis d'analyser les interprétations en les comparant avec un texte de référence dans la même langue.

6.1 Expérimentation : relever les qualités

• *Méthode*

Le lecteur lisait une parabole en français et chaque apprenant l'interprétait en s'enregistrant. Ensuite, le lecteur lisait au groupe et aux formateurs la traduction officielle de cette même parabole et il leur faisait écouter une interprétation enregistrée. Enfin, les apprenants analysaient l'interprétation par comparaison avec la traduction officielle. Ils devaient répondre à deux questions :

- Cette interprétation vous paraît-elle naturelle ?
- Quelles qualités relevez-vous ?

Chacun avait la liberté de prendre des notes.

⁵⁴⁷ Il s'agit de paraboles extraites des Évangiles traduits par l'équipe nawda et validés par un conseiller en traduction biblique. Voir dans *Sangband Tuurnkweent wadii n Tuurnkpeemt Yumii wadga* (Le Nouveau Testament et les Psaumes en nawdm), p. 9-223.

Exemple : *La parabole de la lampe* (Marc 4.21 - version Semeur)

| Texte de référence : Traduction officielle nawdm | Version française la Bible Semeur |
|--|---|
| <p>Yeesua t gbaam-ba na :</p> <p>« ɔ̃ H̃ii nyi daan n kand n lig-d tɔka kween laa n lo-d gad kweenn ? H̃à lila-d n bafiga, ɔ̃ laa laa ? Bii ban kpefidr bii membii, bà nan rea-b bà nyaan-b, l' saa bii b' ba kpeŋkpeŋigan bii membii, bà nan rea-b wiingan. Kewlɔm-n hɔm, ka n ba n tobfi na n' fiom ! » H̃à ta bɔfiɔɔ-ba na :</p> <p>« H̃em-n hɔm n nn kewla bii ! Sangband nan safil-n d' kegɔ, ka keemla n keemtga nn keema n' momba n kee d' ta hewl kà fiɛn. Tii lee, fiá ba n bii wii, bà nan mɔɔ-wu safib. L' saa, fiá kpafi n bii wii, bà nan fela bà sofidg fià do bii tutugm fian ba n bii. »</p> | <p>Il leur dit aussi :</p> <p>- Est-ce qu'on apporte une lampe pour la mettre sous une mesure à grains ou sous un lit ? N'est-ce pas plutôt pour la mettre sur un pied de lampe ? Tout ce qui est caché doit être mis en lumière, tout ce qui est secret doit paraître au grand jour. Si quelqu'un a des oreilles pour entendre, qu'il entende. Il ajouta : Faites bien attention à ce que vous entendez. On vous appliquera la mesure dont vous vous serez servi pour mesurer, et on y ajoutera. Car à celui qui a, on donnera encore, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a.</p> |

| Interprétation de l'apprenant (1) | Traduction orale et collective de l'interprétation |
|--|--|
| <p>Yeesua t' ta bɔfiɔɔ na : « ɔ̃ Bá tɔla kand na bà lig-d tɔka kween laa bà lo-d gad kweenn ? Bà tɔla-d na bà lilg-d n bafiga. Biilm, bii b' ba fohmigan bii nan ror wiingan. L' saa bii b' ba nyeetn bii nan ta ror wiingan.</p> <p>H̃ee-n hɔm n nn kewla tii. Keemtga nn keema n kee nnii ban nan ta keema-n n kan. Bà kee bà hugl bà tikr bà hitg n' ruugun. H̃ii fiá ba n bii wii, bà nan mɔɔ safib fià bɛm n kɔd . L' saa, fii fià kpafi n bii wii, bà nan fela bà sofidg bii tutugm fian diila fià ba n bii. »</p> | <p>Jésus dit aussi : « Allume-t-on la lampe pour la mettre sous le sceau ou sous le lit ? On allume la lampe pour la suspendre au crochet. En vérité, ce qui est caché apparaîtra dans la lumière. Et ce qui est dans les ténèbres apparaîtra dans la lumière.</p> <p>Faites attention à ce que vous entendez. C'est la mesure avec laquelle vous mesurez qui servira de mesure pour vous. On remplira, on tassera et on versera dans votre sac. À celui qui a quelque chose on lui donnera encore et il possèdera beaucoup. Et à celui qui n'a rien on finira par retirer ce qu'il a. »</p> |

• **Observations**

- Les apprenants étaient d'avis que cette interprétation était naturelle. Si une personne ne connaissait pas le texte, elle croirait que cet énoncé avait été rédigé en nawdm et était complet.
- Bonne introduction de la parabole : « Yeesua t' ta bɔfiɔɔ na » (Jésus dit aussi), la conjonction de coordination « t' » relie deux propositions dont la deuxième n'a pas le même sujet grammatical que la première. Elle établit donc aussi un lien avec l'unité précédente. Et la particule « ta » (aussi) établit le lien avec l'épisode précédent.
- La question de rhétorique formulée par deux phrases, une interrogative « ɔ̃ Bá tɔla kand na bà lig-d tɔka kween laa bà lo-d gad kweenn ? » (« Allume-t-on la lampe pour

la mettre sous le sceau ou sous le lit ? ») puis une affirmative « Bâ tola-d na bà lig-d n bafiga. » (« On allume la lampe pour la suspendre au crochet. ») est bien exprimée.

- La particule interrogative « -n » (« [...] gad kween-n ? » (sous le lit ?) indique qu'il s'agit d'une question de rhétorique et que le locuteur attend la réponse : « bien évidemment que non ». En fait, c'est une interrogation exclamative et en toute logique on pourrait la terminer par « ?! ».
- L'utilisation du pronom « bà » (3° pers. plur.) traduit bien le pronom indéfini « on ». L'auditeur comprend que l'idée est généralisée.
- « biilm » (c'est vrai, en effet) est un bon choix d'articulation entre les idées.
- « L` saa » (par contre) est un bon choix d'articulation entre deux situations qui s'opposent et marque l'insistance sur la seconde.
- L'expression « Êee-n hòm n nn kewla tii ! » (faites bien attention) est une recommandation finement exprimée à des adultes.
- Bonne progression logique des informations.

6.2 Expérimentation : relever les erreurs

• Méthode

Nous avons utilisé la même méthode que dans l'expérimentation précédente. Une variante était de réécouter les enregistrements de l'expérimentation précédente et de relever les erreurs et les faiblesses.

Exemple : *La parabole de la lampe* (Marc 4.21)

| Interprétation de l'apprenant (1) | Traduction orale et collective de l'interprétation (Les maladroites sont aussi traduites.) |
|--|---|
| <p><i>Kand nawdlam</i></p> <p>Lee, Yeesua t bəfɔɔ na : « ɛ̀ Bâ lɔgl kand na bà lilg-d d' tamga jugun laa bà lɔgl-d na bà lo-d gad kween laa bà lig-d tɔka kween lee? Mug-n ñyen hòm, mà bəfɔɔ-n, bii b' ba fɔfɔngan bii nan ror wiingan, bii b' ba kpeŋkpefɔngan bii, baawena nan miigaa-b. Êii fià ban tobfià na fià tobfià tɔrgm-wu fià fuma, na fiumii n tobfièe.</p> <p>Miim na gokaawrd goor, kemtt n ban tii mɔmt nnii ban daa lɔg bà kweem ŋmeegt net fièna tii. Bà daa bà hewl fià fièna wii bà daa bà fɛlg bà sofidg bii tutugm fian ban bii. »</p> | <p><i>Parabole de la lampe</i></p> <p>Alors, Jésus dit : « Prend-on la lampe pour l'accrocher à un crochet/gachette ou pour la mettre sous le lit ou la couvrir sous le seau ? Prenez garde à vous, je vous le dis, ce qui est caché/secret apparaîtra dans la lumière. Celui qui a des oreilles pour que ses oreilles l'aident à entendre n'a qu'à entendre avec ses oreilles.</p> <p>Sachez qu'aux derniers jours, les mesures que vous avez ce sont celles que l'on utilisera pour mesurer vos actes. On ajoutera à celui qui fait ce qu'il a. A celui qui ne fait rien on finira même par lui prendre le peu qu'il a. »</p> |

- **Observations**

- L'introduction est maladroite.
- La manière de présenter les informations n'est pas naturelle.
- L'idée de mesure est mal exprimée. L'apprenant a traduit ce terme au sens propre. Le langage figuré n'étant pas transposé, l'enseignement à tirer de cette parabole perd tout son sens. Le lien entre les mesures et les actes ne ressort pas.
- La question de rhétorique est mal reformulée : « ȝ Bā lōgl kand [...] tōka kween lee? » (on prend la lampe [...] sous le seau ?). Les formateurs ont expliqué que cet apprenant avait traduit par une question partielle. La formulation de la question de rhétorique par deux questions est un choix influencé par la version (SEM).
- L'expression « Mug-n ñyen hōm » littéralement « saisissez-vous bien vous-mêmes » (Faites bien attention) est une traduction influencée par le français. En nawdm, cette expression exprime un reproche, presque une menace qu'un adulte adresse à des enfants ou à des subordonnés.

7 ENTRAÎNEMENT À INTERPRÉTER AVEC CLARTÉ, NATUREL ET EXACTITUDE

- **Méthode**

Chaque apprenant réfléchissait à une anecdote d'une durée de 1 à 3 mn. Il la racontait en nawdm et les autres se représentaient mentalement la scène en l'écoutant. Ensuite, un apprenant l'interprétait en français. En l'écoutant, les autres gardaient en mémoire la représentation mentale que l'anecdote leur avait évoquée et ils vérifiaient si l'interprétation apportait des changements. Ils écoutaient aussi s'il s'exprimait naturellement et s'il restituait les informations avec exactitude.

Exemple d'une anecdote et de son interprétation que le groupe et les formateurs ont qualifiées d'excellentes

| Anecdote en nawdm de l'apprenant (1) (traduction orale et collective et formelle) | Interprétation de l'apprenant (9) |
|---|---|
| (a) <u>Hier soir quand nous avons quitté ici partir, je suis allé avec mon ami Nestor</u> , (b) <u>nous sommes allés quelque part pour goûter la boisson</u> . Nous sommes allés rester là-bas. Un jeune garçon est venu et se met à sauter et danser. Moi je pensais qu'il était saoul. Or il avait remis (c) <u>de la viande</u> à la | (a) Hier soir après le service. <i>Heu...</i> mon ami Nestor et moi, <u>en rentrant</u> , (b) <u>nous avons fait escale chez une femme pour prendre de la boisson</u> . <i>Heu...</i> arrivés, j'ai vu un homme qui sautait en dansant et j'ai cru qu'il était saoul. C'est parce qu'il avait amené (c) <u>une marmite de viande... une marmite contenant de la</u> |

| | |
|--|---|
| <p>revendeuse de boisson (d) <u>pour qu'elle la vende pour lui</u>. Quand il est revenu, il n'a pas retrouvé la casserole, (e) il est alors content. Il interpelle la revendeuse de boisson et (f) <u>il lui demande</u> : « <u>On a acheté la viande ? Le montant s'élève à combien ?</u> » La revendeuse lui dit : « Sept cent. » il a commencé à devenir furieux en disant : « Sept morceaux ? Et comment as-tu pu les vendre à sept cent ? ». La femme répond : (g) « Tu m'avais dis un morceau à cent francs. Sept morceaux ça fait sept cents. » Et il lui réplique : (h) « <u>Tu as même vendu la tête du rat à cent francs ! Est-ce que la tête du rat se vend à cent francs ?</u> »</p> | <p><u>viande</u>. Et il l'a remise à celle qui vendait la boisson (d) de lui vendre ça. Et quand il est venu et qu'il n'a pas trouvé la marmite. (e) C'est ça qui l'a fait sauter pensant que tout était acheté. A un moment donné (f) <u>il lui posa la question de savoir à combien elle avait pu vendre sa viande</u>. Et la femme lui répondit « sept cent ». Il cria : « Sept cent ! Comment sept cent ? Je t'ai donné sept morceaux de viande et je t'ai demandé de vendre cent francs par morceau. Les sept à cent francs ! (h) <u>Et tu as pu vendre jusqu'à la tête du rat à cent francs aussi !</u> »</p> |
|--|---|

• *Observations*

Seuls deux membres de ce groupe avaient assisté à cette scène qui s'était produite la veille. Les autres membres et les formateurs ont observé que l'interprète avait explicité des informations qui ont facilité la compréhension de l'anecdote pour que ceux qui n'avaient pas vécu cet événement. Elles leur ont été utiles pour construire une représentation mentale exacte et cohérente.

- Les qualités suivantes ont été relevées :
 - La reformulation du cadre spatio-temporel a aidé les apprenants à mieux se représenter le moment et les lieux que ne l'avait permis l'anecdote en nawdm. Tout d'abord (a), « hier soir après le service [...] en rentrant » est une meilleure formulation que « hier soir quand nous avons quitté ici partir » car elle évoque la visualisation du lieu de travail et elle situe les faits vers 18h. Ensuite, il a donné les informations utiles à la visualisation d'une scène qui se déroule sur un lieu de vente de bière de mil qui est traditionnel et non dans un bar. En effet, (b) « chez une femme » est préférable à « quelque part ». De même, (c) « une marmite de viande » est une allusion au commerce de la nourriture qui accompagne celui de la bière. Les femmes la vendent dans de grosses marmites en fonte. Selon les apprenants, ces informations leur ont permis de mieux visualiser une scène de village.
 - Bonne explicitation des informations implicites. Il n'a pas traduit (e) « il était content » mais il a explicité la raison de la joie du personnage « c'est ça qui l'a fait sauter pensant que tout était acheté ».
 - A l'écoute de cette interprétation, les apprenants ont facilement visualisé l'évolution des sentiments du propriétaire du rat jusqu'à sa déception.

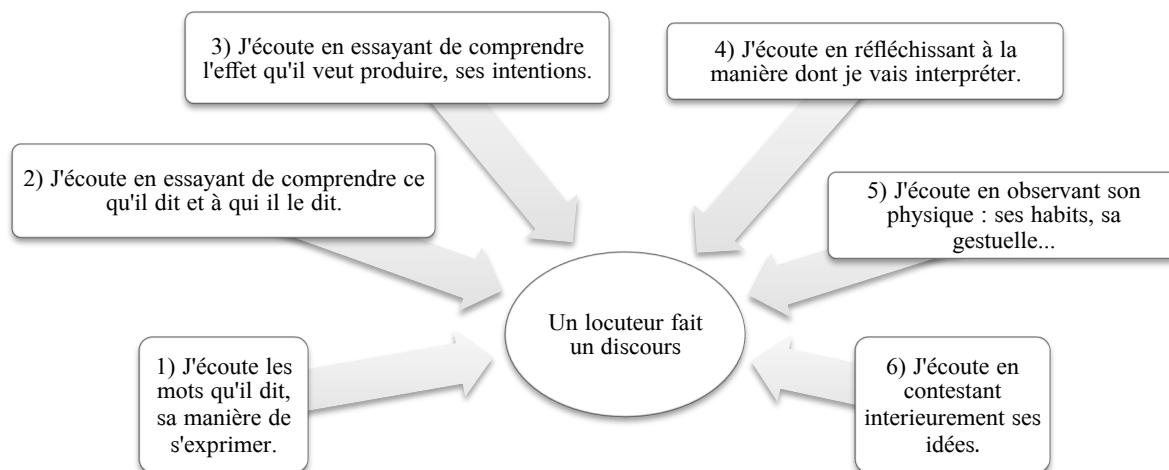
– Les faiblesses suivantes ont été relevées :

- Son dialogue n'a pas transcrit le comique de la scène. Le discours rapporté indirect en a diminué la vivacité : (f) « Il lui posa la question de savoir à combien elle avait pu vendre la viande » au lieu de « On a acheté la viande ? Le montant s'élève à combien ? » (correction proposée par le groupe). Il a omis une importante réplique de la femme : (g) « Tu m'avais dit un morceau à cent francs. Sept morceaux ça fait sept cents. ». Le contenu de cette phrase étant logique, elle donne tout son sens à la réponse que fait l'homme et cela provoque le rire.
- La question de rhétorique qui provoque la chute comique de l'anecdote est maladroitement traduite par une phrase exclamative : (h) « Est-ce que la tête du rat se vend à cent francs ? » Un formateur a expliqué à cet apprenant que la réponse que le locuteur attend de ses auditeurs est : « bien sûr que non ! la tête se vend plus cher ! »
- Les erreurs de concordance des temps sont nombreuses.
- Plusieurs phrases maladroites ont retenu l'attention des apprenants et des formateurs (d).

8 MEILLEUR ANGLE D'ÉCOUTE

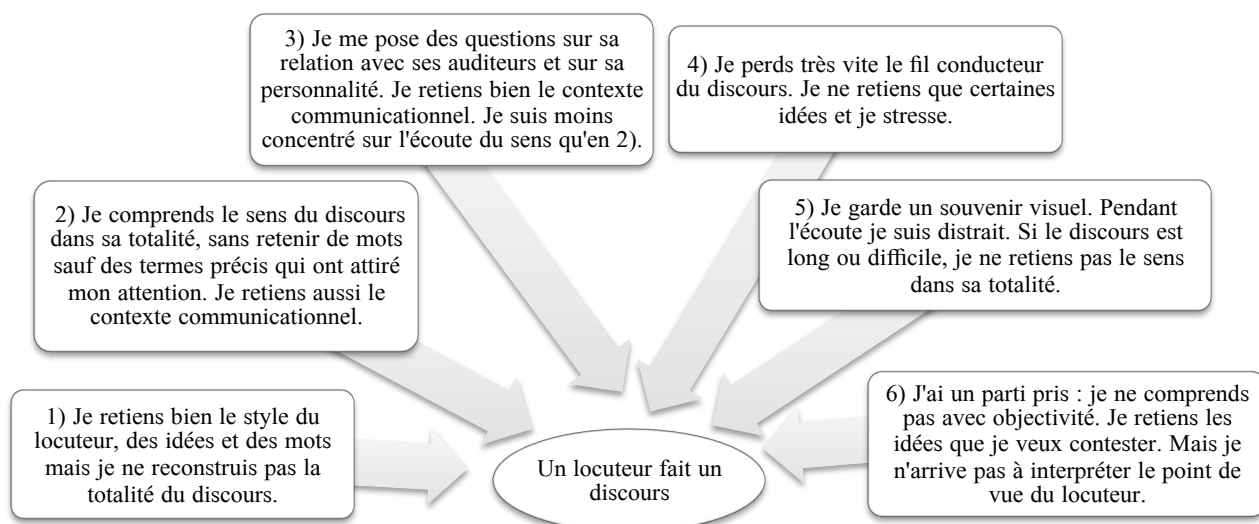
Une discussion entre le groupe expérimental et les formateurs a porté sur les différentes manières d'écouter. Nous avons schématisé au tableau les réponses des apprenants (1). Puis nous avons procédé à une série d'exercices. Le lecteur a lu plusieurs courts récits et les apprenants l'ont écouté à partir d'un angle d'écoute déterminé à l'avance.

(1) Le schéma ci-dessous représente les angles d'écoutes



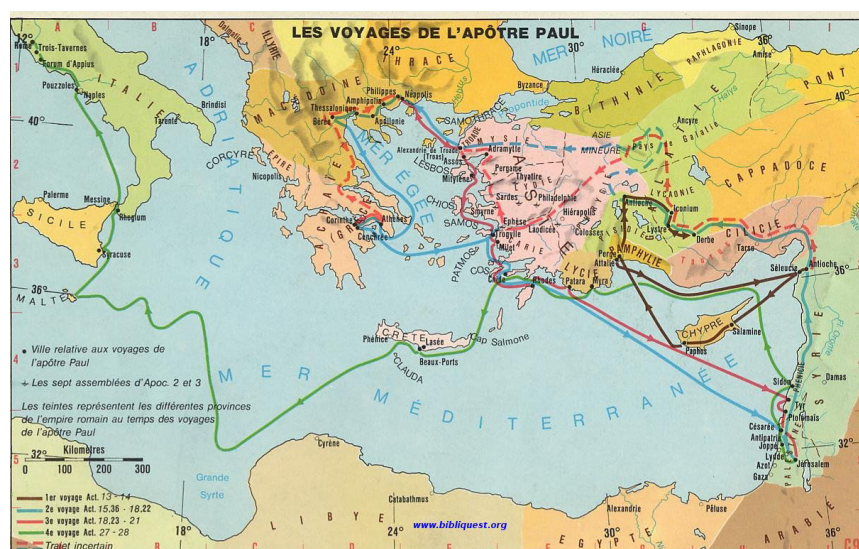
Ensuite, une réflexion commune a été faite sur le résultat observé (2). Chacun (apprenants et formateurs) a indiqué l'angle d'écoute qu'il avait tendance à privilégier et en a tiré les conclusions utiles à l'amélioration de son écoute. Puis, les apprenants ont formulé, pour chaque angle d'écoute, une phrase qui synthétisait le résultat à envisager en adoptant l'angle en question.

(2) Le schéma suivant résume les résultats observés



9 CARTE DES VOYAGES DE L'APÔTRE PAUL

L'un des formateurs a présenté aux apprenants les différents voyages missionnaires que l'Apôtre Paul a effectués. Le support était une carte⁵⁴⁸ :



⁵⁴⁸ J. J BIMSON et J. P. KANE. *Atlas de la Bible*.

10 MIMES ET REPRÉSENTATION MENTALE

- ***Méthode***

Deux apprenants mimaient une scène simple. Les autres les observaient. Ces derniers avaient pour consigne de la raconter dans la langue de leur choix à une personne virtuelle en s'enregistrant. Ensuite le groupe et les formateurs écoutaient les enregistrements. L'évaluation de chaque récit portait sur les personnages, le cadre spatio-temporel, l'intrigue et la progression chronologique de la structure narrative.

- ***Récit du mime par l'apprenant (5) :***

« Stéphane arrive au bureau. D'abord il pose son bloc note sur la table, puis il sort de sa poche son portable et un billet qu'il pose aussi sur la table. Il se met enfin au travail.

Peu de temps après, son portable sonne.

Il sort pour répondre. C'est à ce moment que Dehenda frappe à la porte. Personne ne répond, mais il entre tout de même en regardant à droite et à gauche. Il ne voit personne. Par contre il voit l'argent sur la table. Il l'empoché ! Au même instant, Stéphane, de retour, le croise devant la porte. Il l'insulte « voleur ! voleur ! ». Ce dernier nie tout en bloc. Du coup, Stéphane le gifle ! Alors Dehenda sort l'argent de sa poche et en lui rendant son argent il le supplie de ne pas propager la nouvelle. Stéphane prend son argent tout en chassant Dehenda. Puis il retourne à son travail. »

- ***Observations du groupe***

- Ce récit correspond à la visualisation du mime. Il est complet et il relate bien les épisodes et leurs détails.
- Les personnages sont bien présentés.
- Le choix des verbes pour décrire les actions des personnages est satisfaisant.
- Les actions rapides sont décrites par des phrases courtes. Elles correspondent aux gestes des personnages.
- La progression chronologique est exacte.
- La structure narrative apparaît clairement : la situation initiale est racontée lentement, ce qui correspond à la manière de marcher du premier personnage.
- L'élément déclencheur est bien introduit par « *peu de temps après* ».
- L'enchaînement des actions est bien marqué par des connecteurs logiques appropriés.

- La montée du point culminant est indiquée par l'absence de connecteurs logiques entre les actions. Elles sont brèves et juxtaposées.
- La résolution du problème « *tout à coup Stéphane le gifle ! Alors Dehenda sort [...] l'argent* » est bien introduite.
- La situation finale est complète.

1 1 HISTOIRE ET REPRÉSENTATION MENTALE

• *Méthode*

A tour de rôle un apprenant racontait une anecdote en nawdm. Les autres l'écoutaient les yeux fermés. La consigne était de se représenter mentalement le mime de cette histoire. Puis chacun la racontait en français en s'enregistrant. Enfin, le groupe et les formateurs évaluaient les interprétations : exactitude et détail des informations. Et la discussion portait sur la représentation mentale que l'apprenant (dont on écoutait l'enregistrement) avait construite.

Exemple : *La feuille de teck*

| Anecdote en nawdm de l'apprenant (10) (Traduction orale collective) | Interprétation en français par un apprenant (7) |
|---|--|
| Un jour des femmes revenaient du marché. L'une d'elle a vu <u>une feuille de teck dans le fossé qui bordait la route</u> . Cette femme a laissé les autres passer. Elle est allée doucement ramasser en cachette la feuille et elle l'a mise dans sa cuvette croyant que c'était du poisson frit. Quand elle est arrivée à la maison, elle a déplié cette feuille et elle a trouvé que c'était des excréments. Elle s'est mise en colère et elle l'a jetée au loin. | Un jour des femmes revenaient du marché. Une femme a vu <u>un emballage dans une feuille de teck au bord de la route, dans un fossé</u> . Elle a laissé les autres passer devant, elle s'est... <i>heu...</i> <u>éclipsée un peu...</u> le temps que les autres femmes s'éloignent. Puis elle est allée doucement ramasser l'emballage et laisser garder dans sa bassine pensant que c'était du poisson frit. Arrivée à la maison, elle a détaché l'emballage et elle s'est rendu compte que c'étaient des « <u>excrétrats</u> ». Elle s'est énervée et elle a jeté ça loin. |

• *Observations*

- L'apprenant trouvait qu'il lui avait été facile de se représenter cette scène d'un groupe de femmes qui rentre du marché car elle était courante.
- L'interprétation a amélioré la narration de l'anecdote. Les autres apprenants ont estimé que cette interprétation avait mieux explicité certaines informations qui étaient essentielles pour élaborer une représentation mentale que ne l'avait fait l'anecdote en nawdm. Par exemple, dans cette région boisée de tecks, où les gens font diverses

utilisations des feuilles de cet arbre, l'ajout du mot « emballage » provoquait la visualisation d'un contenant et non elle d'une simple feuille. De même, « le temps que les autres femmes s'éloignent » favorisait la visualisation d'une distanciation entre le groupe des femmes et le personnage principal. Plusieurs apprenants ont considéré que l'interprétation leur permettait de mieux visualiser la scène que l'anecdote en nawdm. Nous avons cependant considéré que cette appréciation restait à confirmer car l'interprétation constituait une deuxième écoute de cette anecdote.

- Quelques difficultés de vocabulaire ont été relevées : « à son insu » ou « excrétrats » ce terme n'existe pas.
- Une interférence avec le nawdm a aussi été relevée : « laisser garder ».

12 CORRIGER UNE REPRÉSENTATION MENTALE

Le premier but de cette série d'expériences était de vérifier s'il était possible d'améliorer la qualité d'une interprétation en corrigeant la représentation mentale que l'apprenant construisait en écoutant le texte.

Le deuxième but était de vérifier s'il était possible de corriger les erreurs présentes dans les interprétations des apprenants les plus faibles en comparant leurs représentations mentales à celles des apprenants excellents. Cette manière de procéder nous a en effet été utile pour identifier puis corriger des erreurs présentes dans celles des apprenants dont les interprétations étaient insatisfaisantes. Les plus faibles ont en effet progressé.

• *Méthode*

Cet exercice était effectué après les étapes de l'écoute d'un texte, de l'interprétation enregistrée et de l'écoute collective de toutes les interprétations.

L'interprétation qui contenait le plus grand nombre d'erreurs était sélectionnée. Tous les apprenants fermaient les yeux. Ils écoutaient l'enregistrement de l'interprétation en question et chacun élaborait sa propre représentation mentale. Puis chacun essayait de relever les différences qu'il constatait avec sa représentation initiale (celle élaborée à l'étape de l'écoute du texte). Ensuite, l'apprenant dont l'interprétation était écoutée décrivait à haute voix sa représentation mentale et les discussions portaient sur les erreurs décelées.

Exemple : *Le chasseur et le lion*

| Récit en français lu aux apprenants |
|--|
| Il était une fois un chasseur prétencieux qui aimait chasser avec son chien. Celui-ci était de très bonne race. L'ayant perdu, le chasseur était à sa recherche et croyait qu'un lion l'avait mangé. |
| En chemin, il recontra un berger et lui demanda de lui indiquer la demeure du lion car il voulait le |

remettre en place.

Le berger, entendant ces paroles, lui répondit : « Je donne chaque mois un mouton au lion. C'est à ce prix que je vis ici en bonne entente avec lui. Je suis libre d'aller et venir. Le lion se trouve vers cette montagne là. »

À peine eut-il achevé de parler que le lion surgit de la forêt. À sa vue, le chasseur tomba à la renverse ! Effrayé, il le supplia de ne lui faire aucun mal et il chercha un moyen de fuir.

L'homme courageux est celui qui observe avant de parler. Celui-ci courait après son voleur pour le punir mais il ignorait que c'est lui qui allait courir à reculons !

Exemple d'interprétation à corriger

| Interprétation insatisfaisante | Traduction orale collective |
|--|---|
| <p><i>Diidgu n figbama</i></p> <p>Nokpaɣm tiifii fià sɔkla suunb ka da diila na diidgu diira fià gohɔmgu.</p> <p>T taɣ n dɔm kimtfii n gbaam-wu na “werii-mà gwelga mà bawda mà sannii yelmaa gwefima mà lo-wo fià tagrn”. Hân bed welee, kimtwii t bɔfɔɔ-wu na “man ba nnafi lee, kidga wo kidga mà safil-wu feegu ka sug na mà bee mà bem n bɔfɔɔ na mà liim nnafirenan”. Hâ ba n duurndina wee.</p> <p>Hân bed welee n difi lee, diidgu t dagdgn kuyen raagun. Kun roodgn kuyen raagun lee, nokpaɣm tii suuntwii t begdg fià kaawr jugun n fobefigu n jib jobla n ka maaw na fià bo fià fetg fià siil.</p> <p>Bà bɔfɔɔ na kwɛwdeb tii nnii fii ban ba bà biir na fià yu want safi n gwɛel. Hâ da maawa na bà werii-wu fià bawda fià san fià fiee-wu befigu ka kpaa mina fià ba fià taai, fià siil ka ŋmita kaawr.</p> | <p><i>Le lion et le chasseur</i></p> <p>Un homme bouche nue (un grand bavard) qui aimait la chasse, pensait que c'était le lion qui avait mangé son bon chien.</p> <p>Il rencontra un berger et lui demanda : « Montre-moi tout de suite mon voleur, je vais aller immédiatement le remettre à sa place. » Quand il eut dit cela, le berger lui répondit : « Tel que je suis ici, chaque mois, je lui donne un mouton afin d'être libre de me promener. Il est vers cette montagne. »</p> <p>Quand il eut fini de dire cela, le lion surgit de la forêt. A l'instant où il sortit de la forêt, le chasseur bavard tomba sur son dos (à la renverse) mort de peur ! Il se mit à le supplier tout en cherchant à s'enfuir.</p> <p>Nous disons que le courageux c'est celui qui voit avant de parler. Ce chasseur était pressé de voir son voleur et voulait lui faire du mal. Il ne savait pas qu'une fois arrivé c'était lui qui allait courir à reculons.</p> |

• *Observations*

- Le titre contenait un mot d'emprunt : « *figbama* » (chasseur). En nawdm ce terme signifie que le chasseur est isolé, solitaire, par opposition à « *suunta* » qui est un chasseur traditionnel, membre d'une battue.
- Les apprenants ont été unanimes : l'interprétation ci-dessus n'était pas naturelle et cet apprenant n'avait pas bien compris ce récit. Ils ont été d'avis que l'organisation des idées devait être reformulée. Ils ont aussi remarqué que la relation entre le chasseur et le chien était mal décrite. Mais aucun n'a réussi à aider cet apprenant.

- Nous leur avons suggéré de faire une deuxième écoute de l'interprétation en se concentrant sur la représentation mentale qu'elle leur évoquait, et qu'ensuite chacun la compare avec sa propre représentation mentale initiale.
- Plusieurs d'entre eux ont repéré une différence dans la situation initiale. Ils avaient vu un beau chien dans leur première représentation mentale. Or, celui-ci était absent dans leur représentation construite à partir de l'interprétation de leur collègue. A première vue cette remarque était incohérente car l'apprenant en question avait mentionné un chien dans la situation initiale de son interprétation.
- Pour comprendre cette incohérence, le groupe a demandé à l'interprète de décrire à son tour le début de sa représentation mentale : il visualisait mentalement un chasseur et un berger en train de dialoguer.
- L'origine de l'erreur a alors été décelée : il avait mis au second plan un personnage principal dans l'intrigue du récit original. La correction a donc porté sur la mise au premier plan du chien.

Cet apprenant a progressivement appris à corriger son écoute. En effet, c'est cette même personne qui avait aussi tendance à insérer son point de vue dans ses interprétations. L'erreur décrite ci-dessus a amené le groupe et les formateurs à lui conseiller de s'efforcer à orienter son écoute sur le vouloir-dire du locuteur. Un formateur a fait un rappel sur les différents angles d'écoute (*voir Expérimentation 8 Meilleur angle d'écoute*). Par la suite, c'est ce point faible qui a été examiné en premier chaque fois que cet apprenant interprétait. Cette démarche l'a considérablement aidé à s'améliorer.

13 ÉCOUTE SEULE (SANS PRISE DE NOTES)

Le récit lu est un conte d'Alou p. 69-73 : *Adja – l'araignée chez Eso - Créateur*.

14 ÉCOUTE + PRISE DE NOTES INDIVIDUELLE

Un essai de prise de note a été fait avec le récit d'*Adja l'araignée fils*, un conte d'Alou d'environ 960 mots (p.115-119).

Exemple de prise de notes d'un apprenant

PRISE DE NOTE PERSONNELLE

TITRE: ADJA l'araignée filé

Page: 115.

La vieillesse d'Adja l'araignée

- Ses soucis, ses inquiétudes ^{haca} sur sa progéniture
- Le comportement de ses enfants qui ne lui ressemblent pas

triste avenir de sa progéniture

Sonnerie du corps

Rassemblement de tout le village sous un arbre

Plot du chef avec présentation bœuf, bœuf, chèvre

- candidat pr être enterrer avec le chef

Adja prend tout ^{dolérance} les bêtes à la fête avec les deux bêtes

Renvoie sa femme ^{ayboyo}, ses trois fils

appel au binjani

La ruse d'Adja avec son binjani

Adja échappe à être enterrer avec Wayawu

• **Prise de notes d'un traducteur bibliste**

slay

Prise de Notes personnelles

~~Kwee~~ Hajaa Nadgbany Kwee Hajaa.

Nadgbany Hajaa da Kpalman gurets bebla
 diila ha buudu na kee mi ben ha kuvu
 cor → assemblée ^{Hura} ^{gurets} na ^{ti} ^{me} ^{da} ^{un}.
 boef + boher + chevi
 midba ^{memba} ^{wen} ^{daan}
^{Huyawa} ^{sa}
 ba to - I ^{ha} ^{so} ^{ki} ^{na} ^{ba} ^{kuvu} ^{wu} ^{hura} ^{ha} ^{nee}
 Nadgbany ^{ba} ^{ka} ^{geewa} ^{tua} ^{ka} ^{gbu} ^{ba} ^{juuni}
 Kuvu ^{feegu} ⁿ ^{butgu} ⁿ ^{saa} ^{naa} ^{ba} ^{juuni} ^{kaa}
 Hago yo ^{Kuvu} ^{ma} ^{sida} ^{Kpitan}
^{pleine} ^{ka} ^{ja} ^{na} ^{mayen} ^{Huyawa} ^{Kuvu}
^{ka} ^{anna}
 fils ^{pleine} ^{me} ^{close}
 ↓ ^{seul} ^{avec} ^{Nnaa}
 renvoie. et appelle le Benjamin
 bunooa ⁱⁱ
 Benjamin → question Ben gurets unii Benkaa ^{na} ^{na} ⁱⁱ
^{plus} ^{de} ^{Kpie}
 chant - pluie soleil ^{l'existence} ^{mort} ^{de} ^{fin}
 2 rations de chevre et boher assis
 ↓ ^{je} ^{puis} ^{mort} ^{de}
 2 jours apres mort de Huyawa
 1^{er} nuit
 ↓ Benjamin ds l'air sous la tombe
 lamentat° de bunooa. ^{huyawa} ^{entere} ^{sen}
 ↓ liberation de Aja
 fête
 donc tel pere tel fils ~~but~~ ^{but} ^{il} ^{men} ^{hiu} ^{kpa} ^{ta} ^{on}
 si sa.

15 ÉCOUTE (SANS IMAGE)

Le but de cette série d'expérimentations (15) et (16) était de vérifier si la visualisation d'une (ou plusieurs) image(s) améliorerait la qualité des interprétations et remplacerait la prise de notes traditionnelle. Une même fable a été interprétée sans image par la moitié du groupe et avec la visualisation d'une image par l'autre moitié.

• *Méthode*

Les apprenants ont écouté la lecture d'une fable puis ils ont interprété en s'enregistrant. Enfin les interprétations ont été comparées à celles de l'expérimentation (16).

Exemple d'une interprétation : Fable *La cigale et la fourmi*⁵⁴⁹

| Interprétation français-nawdm de l'apprenant (6) | Traduction orale collective |
|--|--|
| <p><i>Tinawdr n Nyarbugu</i></p> <p>Tinawdr da lagra vuhomguu menguu ka yuuma yumi. Kweer wen taan d' yum d' kpafi n bii byenb momb. D' san n ka jowdra d' kpamga tii Nyarbugu na kù kweem-d jobiir na kom reda-d. Na d' nan hmelg-ku daana. Gwentafi Nyarbugu kpaa keema fiiwu bii. Kú gbaam-d na: « ɿ Da fiɛna ben yobr ? » D' leed na : « Mà da yuuma yuumii » D' hmel-d na : « ɿ Da yuuma nnii ? Lee gwelɲa, ham nan ! »</p> | <p><i>La Cigale et la Fourmi</i></p> <p>Cigale avait passé toute la bonne saison à chanter. Quand la saison sèche est arrivée, elle vit qu'elle n'avait absolument pas la moindre chose. Elle alla supplier sa voisine Fourmi de lui prêter un grain de mil parce que la faim l'avait atteinte (la faim était advenue pour elle). Elle la rembourserait à la prochaine saison. Mais Fourmi ne prête rien à personne. Elle lui demanda : « Que faisais-tu en saison de pluie ? » La Cigale lui répondit : « Je chantais. » Et l'autre rétorqua « Tu chantais ? Alors danse maintenant ! »</p> |

• *Observation*

Le groupe était d'avis que cette interprétation était naturelle et bien exprimée en nawdm. Elle aurait pu être racontée en public.

16 ÉCOUTE + IMAGE DU POINT CULMINANT


Nous rappelons que le groupe expérimental a été divisé en deux pour effectuer l'expérimentation précédente et celle-ci car nous voulions comparer la qualité des interprétations faites par l'écoute d'une même fable avec ou sans image.

⁵⁴⁹ Jean de LA FONTAINE.

• *Méthode*

Les apprenants ont écouté la lecture d'une fable en visualisant l'image qui correspondait au point culminant du récit puis ils ont interprété en s'enregistrant. Enfin les interprétations ont été comparées à celles de l'expérimentation 15.

Exemple : *La cigale et la fourmi*⁵⁵⁰

| Écoute de la fable | Visualisation de l'image |
|---|---|
| <p>La Cigale, ayant chanté tout l'été, Se trouva fort dépourvue Quand la bise fut venue : Pas un seul petit morceau De mouche ou de vermisseau. Elle alla crier famine Chez la Fourmi sa voisine, La priant de lui prêter Quelque grain pour subsister Jusqu'à la saison nouvelle. « Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l'Oût, foi d'animal, Intérêt et principal. » La Fourmi n'est pas prêteuse : C'est là son moindre défaut. Que faisiez-vous au temps chaud ? Dit-elle à cette emprunteuse. - Nuit et jour à tout venant Je chantais, ne vous déplaie. - Vous chantiez ? j'en suis fort aise. Eh bien ! dansez maintenant.</p> |  |

Exemple d'interprétation

| Interprétation français-nawdm de l'apprenant (1) | Traduction orale et collective nawdm-français |
|--|--|
| <p><i>Nyargoŋa n Tinawdr</i> Tinawdr t lɔgm yobrii mendii ka yuuma. Kwɛr t da n kwɛd bii t ka kpafi na d' de, mig joŋa laa benafi. D' bid n san d' teel nyargoŋa man ka kuu n kɔm. Na hai na nyargoŋa kɛm-d diit. Nyargoŋa nn ba lee fià kpaa safi. Hâ ba befi. « Hai ! kwem-ma diit mà kee mà ŋmelg-b daana. Mà kee mà ŋmelg-b bn kɛm- ma bii mà lag mà hewl-b ». « ɛ Da fiɛna ben tulgu gamga nnii ? » « Hêe, mà da yuuma yumii bá da beraa bee membee ». « ɛ Da yuuma nii ? fi ! ham nana ! »</p> | <p><i>Cigale et Fourmi</i> Cigale avait passé toute la saison des pluies en chantant. À la saison sèche elle n'avait rien à manger, ni même une mouche ou n'importe quoi d'autre. Elle ne trouvait pas de sorgo. Elle se lève et va auprès de sa sœur Fourmi lui dire que la faim la tue (en mourant de faim). Ce n'est pas dans les habitudes de la Fourmi de prêter ! Elle est méchante. « Pardon ! prête-moi de la nourriture, je te la rendrai en saison des pluies. Je te rendrai ce que tu m'auras prêté, et j'en ajouterai. » « Que faisais-tu au temps des chaleurs ? » « Héé, je chantais pour tous ceux qui passaient. » « Tu chantais ? Danse donc maintenant ! »</p> |

⁵⁵⁰ Ibid.

- **Observations**

- L'introduction est insatisfaisante. En effet, la présence de la particule « t' » (et) au début du récit est grammaticalement incorrecte car sa fonction est de coordonner deux événements dont les sujets sont différents ou de relier un épisode à un épisode précédent.
- Il manque l'introduction des personnages qui doit précéder tout dialogue. En effet aucun nom de personnage ne précède les dialogues : « [...] j'en ajouterai. » « Que faisais-tu au temps des chaleurs ? » « Héé, je chantais pour tous ceux qui passaient. » « Tu chantais ? Danse donc maintenant ! »
- Une fausse information est ajoutée : « elle est méchante ». Notre avis est que l'image déforme la personnalité de l'animal. L'apprenant a interprété que la fourmi est méchante, or le texte ne le dit pas.

A l'issue de cette expérimentation, la conclusion était qu'une écoute seule était préférable à une écoute avec une seule image.

17 ÉCOUTE + IMAGES DE LA STRUCTURE NARRATIVE

Le but de cette expérimentation était de vérifier si l'écoute et la visualisation d'images correspondant aux étapes séquentielles de la fable produiraient de meilleurs résultats que la visualisation d'une seule image.

- **Méthode**

Le lecteur lisait la fable pendant que les apprenants visualisaient les images correspondant aux étapes de la structure narrative [(1) + (2) + (3) + (4)]. Les images étaient sur une présentation *Powerpoint* et le lecteur faisait apparaître l'image représentant l'extrait en cours de lecture. Puis les apprenants interprétaient en s'enregistrant.

Exemple : *Le renard et le corbeau*⁵⁵¹

| | |
|--|---|
| (1) Situation initiale | (2) Élément transformateur |
|  |  |
| (3) Résolution du problème | (4) Situation finale |
|  |  |

Interprétation la plus satisfaisante

| Interprétation nawdm-français de l'apprenant (3) | Traduction orale et collective français-nawdm |
|---|--|
| <p>Berm kaakaara da dewra tiibn ka bowr waakaasi. Yungwæga t fïom ruflu l' sɔkl-ka. Ká bɔfɔɔ na : «Taa maar kaakaar, v' rorbii. Ba kwælm ka bee-ma loogu kpaalaa. V' gbanfiuu n v' noorii beebii weraa na ven beel kwælm kpaalaa raagunkunan. » Kaakaar t ka bo na d' werii na d' noon ba lameegu. D' yahid d' noyalngu, d' dit t tefid. Yungwæga t læwd-t n bɔfɔɔ na : « Miim welee na</p> | <p>Maître corbeau était sur un arbre ayant un fromage dans la bouche⁵⁵². Serval sentit l'odeur ; elle lui plut. Il dit : « Grand-frère corbeau, bonjour. Tu es beau ça me ravit complètement. Ton corps et toute la manière d'être de ton bec montrent que c'est toi le plus beau de cette forêt. » Corbeau a voulu lui montrer que sa voix était douce. Il ouvrit son gros bec et sa nourriture tomba. Et Serval la ramassa et dit : « Sache bien que le courtisan/flatteur vit de</p> |

⁵⁵¹ Jean de LA FONTAINE. Livre I, fable 2.

⁵⁵² « Bowra/-/ bowr. Avoir entre les lèvres. » *Dictionnaire nawdm-français*. p. 91.

| | |
|---|--|
| teegmta neera n fiá kewla-wu wii. Fatntina magra n mà ñmæëgbii. » Jiwfi t kuum kaakaar, d' foorm gwentafi l' ñmetg kaa. | celui qui l'écoute. Ce salaire-là convient bien à mon travail. » Le corbeau fut mort de honte. Il ne se laisserait plus piéger mais c'était trop tard. |
|---|--|

Interprétation la moins satisfaisante

| Interprétation français-nawdm d'un apprenant | Traduction orale et collective nawdm-français |
|---|--|
| <p><i>Kaakaar n kpiinb</i></p> <p>Berm kaakaar da dewra tiib huliigu jugun.</p> <p>Kpiinb t ka beraa n geed n yum kaakaar n bəfəw-wu : « berm kaakaar, ba kwælm, bee-ma kwælm kpaalaa. B̥ kwælmii bee-ma hɔm. H̥ii kpafi fià bee fià yatg-b kwælm. Ka bà lɔg v̥ kanjond kowtii n bewl n b̥ bagt n b̥ gbanu jugun retii, bii kpafi b̥ bee b̥ riir dabitntinan ka ba b̥ bee b̥ yag-b. Ben nnii kwælm tia. »</p> <p>Kpiinb nn bed welee, l' fiem kaakaar lamæegu. D' ka bag na d' gwæel d' ree d' nohɔmr d' werii kpiinb l' ba na dn boowr goroond. Dn yafidg lee, welee goroondii t tefid. Dn tefidg lee, kpiinb t tud n bəfəw kaakaar na : « miim hɔm na baawena fià neer ka ju wii ba na fià rarm saa fià neer ».</p> <p>Kaakaar t leed-wu na : « miim na l' lɔg jana l' ked n nɔngann, fiii nan ta kpafi fià bee fià hogl-ma wennafi' ».</p> | <p><i>Le corbeau et la fouine/genette</i></p> <p>Maître corbeau était sur une branche d'arbre.</p> <p>La genette passait. Elle regarda le corbeau et lui dit :</p> <p>« Maître corbeau tu es beau ! Tu m'es très beau ! Ta beauté me plaît beaucoup ! Personne ne peut être plus beau que toi ! Si l'on prend les plumes de ta queue et qu'on les ajoute à celles de tes ailes et de ton corps rien ne peut sortir de ces bois et te dépasser en beauté (rien n'est plus beau que le corbeau). Tu es toi la beauté personnifiée ! » Ces paroles de la genette ont bien plu au corbeau. Et il a voulu parler pour montrer sa belle voix à la genette alors qu'il tenait dans son bec un fruit. Quand il l'ouvrit, le fruit tomba. Quand il est tombé, la genette le ramassa et dit au corbeau : « Sache bien que chacun qui vit et mange, c'est son intelligence/ruse qui lui permet de vivre. »</p> <p>Et le corbeau répondit : « Sache qu'à partir d'aujourd'hui, et à l'avenir, personne ne pourra plus me tromper de cette façon. »</p> |

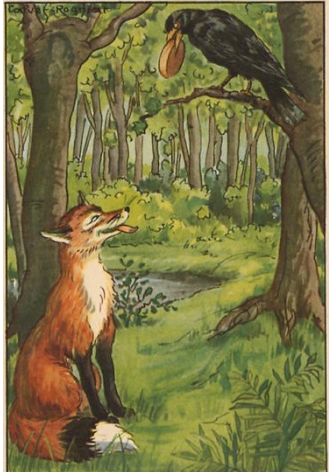
- **Observations**

Plusieurs erreurs ont été récurrentes :

- L'interprétation a été influencée par les images vues (1) et (2) :
 - Exemple (1). Les apprenants ont visualisé un corbeau sur la branche d'un arbre et ils ont entendu « *Maître corbeau sur un arbre perché* ». Ils ont cependant interprété « [...] tiib huliigu jugun » (sur la branche d'un arbre) ou « [...] huliigu jugun » (sur la branche). A l'étape d'écouter les interprétations, ils ont eux-mêmes constaté cette erreur, la formulation naturelle étant « [...] tiibn jugun » (était sur un arbre). Les formateurs ont apporté une correction à cette remarque leur expliquant qu'il est possible de dire « tiib jugun » (sur un arbre), mais plus naturellement et simplement « tiibn » (dans un arbre), le « – n » étant un locatif générique.

L'intérêt de cet exemple est de montrer qu'une information présente dans l'image mais absente dans le texte les a induit en erreur dans un cas où la formulation est équivalente dans les deux langues.

- Exemple (2). Certains ajouts ou omissions d'informations semblaient aussi provenir de la visualisation de l'image.

| | |
|---|--|
|  | <p><i>Extrait de la fable lue :</i></p> <p>Maître Renard, <u>par l'odeur alléché</u>, lui tint à peu près ce langage : Et bonjour, Monsieur du Corbeau, Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage Se rapporte à votre plumage, Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.</p> <p><i>Interprétation (retraduite) :</i></p> <p>« Taa maar nyingweega jefir tiñan ka kodla n wun [...] »</p> <p>Grand-frère fouine <u>est debout et immobile en bas en train de lever les yeux vers lui</u> en disant que : « <u>là où tu es perché</u>, les feuilles de cet arbre et tes plumes sont belles [...] »</p> |
|---|--|

Cet exemple est représentatif de la difficulté que les apprenants ont eu à écouter un récit et en visualisant simultanément sa représentation par l'image. Les ajouts « *était debout en regardant* » et « *où tu es perché* » sont des informations véhiculées pas l'image. L'apprenant les a retenues mais il a occulté l'information correspondante dans le texte « *par l'odeur alléché* ». L'apprenant qui a commis cette erreur a expliqué que pendant l'écoute il s'est concentré sur l'image et elle l'a guidé dans sa compréhension du texte. Il a par conséquent retenu les mots qui l'ont aidé à construire l'histoire que l'image lui évoquait : « *Maître renard [...] Monsieur du corbeau [...] beau [...] plumage* ».

- Nous observons que la visualisation d'images guide la compréhension d'informations qui sont implicites dans la fable. Le texte ne dit rien sur la position du renard. Le fabuliste l'a introduite en tant qu'élément perturbateur de la situation initiale « *Maître de renard par l'odeur alléchée [...]* ». Or, les apprenants ont explicité cette information telle que l'image la leur présentait : « *Nyingweega ba tiib kween ka fion kakargee [...]* » *la fouine est sous l'arbre*) ou « *Yungweega ba tiñan. [...]* » (le serval est en bas). Or, l'interprétation que les apprenants et les formateurs ont trouvée la plus satisfaisante ne s'est pas prononcée sur la position du renard « *Berm kaakaara da dewra tiibn ka bowr waakaasi. Yungweega t fion ruhu l' saki-ka. Ka bafio na : [...]* » (Maître corbeau était sur un arbre ayant un fromage dans la bouche⁵⁵³. Serval sentit l'odeur ; elle lui plut. Il dit : [...]). Au regard de ces deux choix opposés, nous avons

⁵⁵³ « Bowra/-/ bowr. Avoir entre les lèvres. » *Dictionnaire nawdm-français*. p. 91.

discuté sur le meilleur choix à faire. Il en est ressorti que la fable était mieux construite si le cadre spatial était posé pour chacun des personnages.

- L'identification des personnages a présenté des difficultés diverses. Toutes les interprétations ont correctement traduit le corbeau par « kaakaara » car il existe dans leur environnement. En revanche, l'image du renard ne les a pas aidés à identifier ce personnage. Ils ont fait différentes propositions :

- Kpiinb : la genette ou la civette
- Yuŋgwɛɛga : le serval⁵⁵⁴
- Nyingwɛɛga : la fouine ?
- Haanju : la mangouste⁵⁵⁵

Après une discussion sur les caractéristiques de ce personnage qui sont à prendre en compte, le choix s'est porté sur le serval car cet animal est rusé.

- La discussion sur le choix à faire entre les termes « nyingwɛɛga » (fouine ?) et « yuŋgwɛɛga » (serval) a nécessité l'aide du lexicographe et du linguiste. L'avis de ce dernier était que « nyingwɛɛga » et « yuŋgwɛɛga » sont des variantes dialectales. Le sens littéral étant « chien (gwɛɛga) de nuit », ce mot est prononcé « nyin[gu] » dans les dialectes de l'ouest et « yuŋ[gu] » dans le dialecte de Siou.
- Les limites du pouvoir de l'image. Nous avons observé un cas où l'image reproduit fidèlement le texte, mais elle n'a tout de même pas ou peu aidé les apprenants à percevoir l'information. C'est l'exemple du « fromage ». Au départ, nous avons pensé que l'image du fromage était appropriée pour deux raisons. Tout d'abord, ils connaissent un fromage⁵⁵⁶ rond et de couleur ocre qui ressemble à celui de l'image (1). Ensuite, la présentation du fromage de l'image (3) leur est familière. En effet, cette marque sous ce même type d'emballage est la plus commercialisée dans l'environnement des apprenants. Seulement deux d'entre eux ont fait une inférence avec le fromage peul, un autre a traduit par « *goroond* » (fruit) et les autres par « *kakaarga* » (beignet).
- L'avis général a été que la contextualisation du fromage par « *kakaarga* » (beignet) était pertinente car l'odeur du beignet est forte contrairement à celle du fromage peul.
- Une comparaison avec l'interprétation de la cigale et la fourmi sans image a montré que les omissions et les ajouts présents dans la fable *Le renard et le corbeau* étaient

⁵⁵⁴ « Petit félin de la savane à la robe tigrée. » *Ibid.*, p. 470.

⁵⁵⁵ « Petit mammifère (carnivore) qui saigne les volailles. » *Ibid.*, p. 181.

⁵⁵⁶ Un fromage produit par le peuple peul et vendu sur les marchés en pays nawda.

absents dans *La cigale et la fourmi*. On peut donc raisonnablement conclure que les erreurs proviennent des images.

- Une discussion a suivi cette expérience. La principale remarque que les apprenants ont faite est d’avoir interprété la fable visualisée et non pas la fable racontée. Tous ont été unanimes à ce sujet. Selon eux, les images ont détourné leur attention de l’écoute et leur visualisation a affaibli leur habileté à construire une représentation mentale.

La visualisation par l’image n’est donc pas un support qui renforce la compréhension auditive. L’exercice qui consiste à injecter l’information dans l’image leur a demandé un *Effort Attentionnel* trop important et le résultat a été une perte d’informations.

Les interprétations ont été collectivement corrigées par les apprenants eux-mêmes :

| Traduction de la fable, orale et collective en nawdm (5 apprenants) | Traduction de la fable, orale et collective en français (5 autres apprenants) |
|--|--|
| <p>Kaakaar da dewra huliigu jugun ka bowr kakaarga d` noon. Nyingweega ba tiib kween ká fíom kakaargee ruíu n bii ká jugu n mid kaakaar dewr huliigu jugun.</p> <p>Nyingweega t` bafí n seenj kaakaar. « Taa maar kaakaar, b` rorbii ! Ba kweelm kpaalaa. Ka b` noor nn bem wo b` gbanu nn ba lee, ben beel b` bem kweelm ka yata wentii mentii. » Kaakaar na d` werii na d` noor ba homii, d` yafid d` noor na d` yuum, kakaarga t tefid.</p> <p>Nyingweega t tud-ka, n wed kaakaar na « mim na gokat tia neeran n fíii kà keewla-wu wii. »</p> | <p>Corbeau était perché sur une branche tenant en son bec un beigné. Renard était sous l’arbre humant l’odeur de ce beigné. Levant la tête, il aperçut le corbeau perché sur la branche.</p> <p>Renard salua Corbeau : « Grand-frère corbeau bonjour ! Tu es magnifique ! Si ta bouche est aussi belle que ton corps, tu es plus beau que tout ce qui existe. »</p> <p>Corbeau voulut lui montrer qu’il avait une belle bouche, il ouvrit sa bouche pour chanter et le beigné tomba.</p> <p>Renard le ramassa et dit au corbeau « sache bien que le menteur vit au dépend de celui qu’il flatte. »</p> |


18 ÉCOUTE + IMAGE NAWDA UNIQUE

L’expérimentation porte sur l’écoute d’un conte nawda et la visualisation d’une image correspondant au point culminant du récit. Celle-ci a été dessinée par un Nawda.

• *Méthode*

Le lecteur a lu un conte. Les apprenants l’ont écouté en visualisant une seule image, celle du point culminant de l’intrigue. Ensuite, ils ont interprété le conte en s’enregistrant. Enfin, le groupe et les formateurs ont écouté les enregistrements.

Exemple : *Yom et son ami Saana*⁵⁵⁷

| Conte écouté | Image visualisée |
|---|---|
| <p><i>Yomwu n fià tuur Saana</i></p> <p>Yomwu n fià tuur Saana da kool kpamb. Bà haya nyofir n taa. Saana foor kutukii kol d' da bá huuga dii kpamga ka mɔɔg yui, n homii, n burbia ka saa fiá tuur Yoma.</p> <p>Goor diir, Yoma t fiem nɔmmolb n san n bafi kutukɔa Saana reka kaalaja. Tonu t vet, fiá san na fiá nyaan fiá kaalaja, waagb t lɔɔ kani n wiim-ka n jibii mootn. H̃an nyan kutukɔa kpafi lee, l' fiem-wu lameegu, fiá ka bag.</p> <p>H̃a san n yum waagb, b' kweer fiá niinin nyanyaat, fiá ka mɔɔ ka hofi na bà tɔrg-wu. Sunthii t fiom n daan n kuum waagbii, b' rafim fetg-wu jomlɔm. H̃a joomgee t faadm fiá nɔmmolb fieb.</p> <p>Tii kaa nnii len ba na : daa fie nɔmmolb n v' tuura !</p> |  <p>L'image représente la conséquence de la jalousie.</p> |

Exemple d'interprétation modèle (effectuée par un formateur)

| |
|---|
| <p><i>Yoma et son ami Sana</i></p> <p>Yoma et son ami Sana étaient des paysans, ils habitaient à côté l'un de l'autre. Sana posait des pièges au bord d'une rivière, qui était entre eux et il attrapait des lièvres, des rats ou des agoutis et il en donnait à son copain Yoma. Un jour, Yoma devint jaloux, et il alla poser son propre piège auprès de celui de Sana.</p> <p>À l'aube, il alla voir son piège. Un serpent était entré dans le piège et il l'avait traîné puis tiré dans les hautes herbes. Quand il vit que son piège n'était pas là, il en fut très content, il chercha son piège. Il vit le serpent. Celui-ci lui cracha dans les yeux ! Yoma cria, appela pour que l'on vienne le secourir ! Un chasseur entendit et il vint tuer le serpent ! La salive du serpent le rendit aveugle. La cécité de Yoma fut le prix de sa jalousie. C'est pourquoi, il ne faut jamais être jaloux de son ami ! Yom et son ami sana sont des paysans, ils habitent à côté l'un de l'autre. Sana pose des pièges au bord d'une rivière, et quand il attrape des poissons, rats ou des agoutis il les partage avec son copain Yom.</p> |
|---|

Exemples d'interprétations des apprenants

| Apprenant (1) | Apprenant (2) |
|---|---|
| <p>Yom et son ami San</p> <p>Yoma et son ami Sana habitaient l'un à coté de l'autre. La rivière les séparait. Sana posait des pièges à côté de la rivière et attrapait des rats des agoutis et des lièvres et il en donnait à son ami Yoma.</p> | <p>Yom et son ami Sana</p> <p>Yoma et son ami Sana étaient des paysans. Ils habitaient l'un à côté de l'autre près de la rivière. Sana posait des pièges à côté de la rivière et attrapait des lièvres, perdrix, rats et il en donnait à son ami Yoma.</p> <p>Un jour Sana [... héé...] Yoma devint jaloux de son</p> |

⁵⁵⁷ Conte nawda de Jalna DAGA dans *Berma daa gweet*, Wadnoogrga. p.5.

| | |
|---|---|
| <p>Un jour Yoma devint jaloux. Il prit son piège et il alla le poser à côté de celui de son ami Sana. Son piège attrapa un serpent qui traina le piège et le cacha dans l'herbe. Tôt le lendemain matin, Yoma se rendit là où il avait posé son piège il constata qu'il n'était pas là. Il était content et il se mit à sa recherche. Il trouva qu'un serpent était entré dans le piège. Le serpent cracha dans ses yeux. Il cria, un chasseur entendit ses cris et alla tuer ce serpent. Mais la salive de ce serpent rendit Yoma aveugle. Pour prix de sa jalousie c'est la cécité qu'il a eu. C'est pourquoi il est dit que la jalousie n'est pas bonne.</p> | <p>ami. Il a pris son piège et il est allé le poser à côté de celui de Sana. Le lendemain matin, Yoma se rend au lieu où il avait déposé son piège et il constate que le piège avait arrêté quelque chose qui avait trainé le piège dans les herbes. Il se mit à chercher. Il est allé et il a vu que le piège avait arrêté un serpent. Et le serpent cracha sa salive dans ses yeux. Se mit à hurler très fort en appelant au secours. Un chasseur l'entendit et vint tuer le serpent. Mais la salive du serpent avait déjà aveuglé Yoma.</p> <p>Le salaire de la jalousie de Yoma c'est la cécité. C'est pourquoi on dit : ne sois pas jaloux de ton ami.</p> |
|---|---|

• *Observations*

- Les apprenants ne sont pas parvenus à interpréter à partir d'une seule écoute consolidée par la visualisation d'une image. Ils ont eu besoin de deux lectures avant d'interpréter. Cette technique est donc peu productive.
- Leur avis a été que la visualisation d'une image unique gênait leur construction d'une représentation mentale car elle ne représentait pas toutes les péripéties du récit. De plus, nous avons observé que leurs interprétations de l'épisode qui correspond à l'image présentaient plusieurs erreurs :
 - La concordance des temps n'a pas été respectée dans l'interprétation de l'apprenant (2) : il a mélangé le passé simple, le passé composé et le présent. L'interprétation modèle a mis tous les verbes au passé simple.
 - La construction des actions a été maladroite :
 - Interprétation modèle « Il vit le serpent.
 - Apprenant (1) « Il trouva qu'un serpent était entré dans le piège. »
 - Apprenant (2) « Il est allé et il a vu que le piège avait arrêté un serpent. »
 - La reformulation du point culminant de la narration a été insatisfaisante :
 - Interprétation modèle « Celui-ci lui cracha dans les yeux ! Yoma cria, appela pour que l'on vienne le secourir ! »
 - Apprenant (1) « Le serpent cracha dans ses yeux. Il cria, un chasseur entendit ses cris et alla tuer ce serpent. »
 - Apprenant (2) « Il se mit à chercher. Et le serpent crache sa salive dans ses yeux. Se mit à hurler très fort en appelant au secours. »

L'interprétation modèle a juxtaposé les actions pour exprimer la montée de la tension narrative et a fait des phrases courtes. L'apprenant (1) ne réintroduit pas le personnage par son prénom « Yoma » mais il nomme le chasseur. Cela crée un effet d'énumération d'actions qui s'enchainent chronologiquement mais ne marque pas le point culminant de

l'intrigue. L'apprenant (2) ralentit le rythme du climax par l'ajout de la conjonction de coordination « et » et par l'insertion d'informations secondaires entre les actions principales « *Il est allé et il a vu que le piège avait arrêté un serpent.* ».



19 ÉCOUTE + IMAGES NAWDBA DU SCHÉMA NARRATIF

Le but de l'expérimentation était de vérifier si l'écoute accompagnée de la visualisation d'images représentant sa structure narrative et dessinées par un Nawda produirait de meilleurs résultats que ceux obtenus dans l'expérimentation 17. Le récit choisi est *Un incendie*⁵⁵⁸, l'intrigue se déroule dans un contexte de village nawda et le dessinateur est un Nawda.

• Méthode

Le lecteur lisait le récit pendant que les apprenants visualisaient les images (elles étaient sur un fichier PowerPoint. Le lecteur faisait apparaître l'image correspondant à la progression de sa lecture). Puis les apprenants interprétaient en s'enregistrant. Enfin, le groupe et les formateurs écoutaient chaque enregistrement.

Exemple : *Un incendie*

| | |
|---|---|
| <p>1) Un homme et une femme habitaient dans une maison. Chaque jour, l'homme allait aux champs pour labourer pendant que sa femme coupait du bois et faisait des fagots</p> | <p>2) Elle les posait contre le mur de la case qui leur servait d'habitat. Elle puisait l'eau et elle préparait le repas pour la famille.</p> |
|  |  |

⁵⁵⁸ Récit créé par Toussaint KOUMANTEGA.

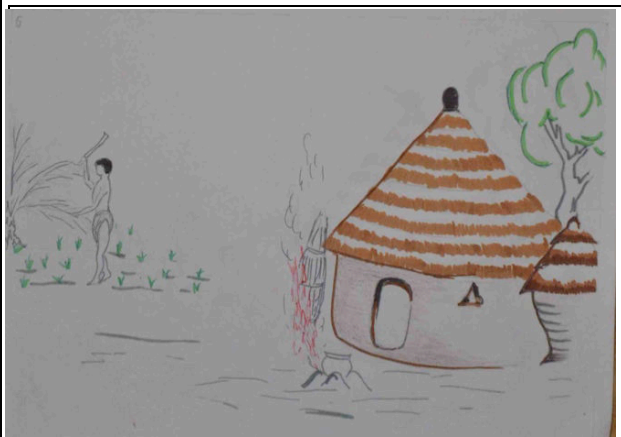
3) Un jour, pendant que son mari était au champ, elle alluma le feu pour préparer le repas.



4) Elle partit chercher de l'eau au puits.



5) Le feu brûla hors du foyer. Il consuma les feuilles mortes et les herbes sèches jusqu'aux fagots de bois puis il commença par consumer la case.



6) L'homme qui était dans le champ non loin de là,



7) accourut.



8) Et avec l'aide des voisins, il éteignit le feu en se servant des feuilles de palmier et d'eau.



9) N'eut été la solidarité des voisins, les dégâts auraient été plus graves. C'est pourquoi il est bon d'entretenir les alentours des maisons pour éviter de pareilles situations.



• **Observations**

Les apprenants ont eu besoin d'écouter deux lectures avant d'interpréter. Selon eux, les images africaines génèrent moins de questionnements que la visualisation d'images occidentales.

Un seul apprenant a fait une remarque positive par rapport aux expérimentations précédentes. Il a observé qu'au moment d'interpréter, la mémorisation d'une image l'a aidé à se souvenir d'une information qu'il avait oubliée (l'homme qui travaille dans le champ). Cependant, à l'unanimité, les apprenants étaient convaincus que la visualisation des images ne renforçait pas la construction de leurs représentations mentales. Ils se sentaient dépendants des images et incapables d'élaborer une représentation mentale personnelle. L'une de nos observations appuie leurs avis : les apprenants qui réinterprétaient en français l'interprétation de l'un de leurs collègues avaient tendance à être fidèles aux images vues et non aux paroles entendues.

20 ÉCOUTE + SCHÉMA THÉMATIQUE DU TEXTE

Le but de cette expérimentation était de vérifier s'il était productif de remplacer la traditionnelle prise de notes par la visualisation du schéma thématique.

• **Méthode**

Les apprenants écoutaient le texte lu en visualisant au tableau son schéma thématique. Puis chacun faisait une interprétation en s'enregistrant. Enfin le groupe et les formateurs écoutaient et critiquaient les interprétations.

Exemple : *Le singe et la cigogne*⁵⁵⁹

| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| Le récit en français | Le schéma thématique (au tableau) |
|----------------------|-----------------------------------|

⁵⁵⁹ Auteur inconnu. Conte publié dans : *Des contes Wolof, ou, La vie rêvée*. Dakar, 1996, Enda Editions.

| | |
|--|---|
| <p><i>Le singe et la cigogne</i></p> <p>Jadis, le singe et la cigogne étaient de grands amis.</p> <p>Un jour, le singe invita la cigogne à déjeuner. Il prépara une purée de maïs qu'il servit dans des assiettes plates.</p> <p>Pendant que le singe se régalaient en puisant à deux mains dans son assiette, la cigogne grignotait la bouillie avec son long bec, ne parvenant pas à avaler une seule bouchée.</p> <p>Quelque temps après, la cigogne rendit la politesse au singe. Elle prépara une soupe de poissons qu'elle versa dans deux hautes cruches au goulot effilé. Elle introduisit son long bec dans la cruche et but tranquillement la soupe.</p> <p>Le pauvre singe tournait autour de sa cruche, ne sachant pas par quel bout la prendre. Il finit par la renverser, et ainsi s'acheva son repas.</p> <p>Depuis ce temps, la cigogne et le singe ne sont plus amis.</p> | <p>-> L'amitié des personnages</p> <p>-> L'invitation du singe</p> <p>-> Le repas</p> <p>-> L'invitation de la cigogne</p> <p>-> La préparation du repas</p> <p>-> L'habileté de la cigogne</p> <p>-> La maladresse du singe</p> <p>-> Morale de l'histoire : l'amitié est rompue</p> |
|--|---|

Exemple d'interprétation

| Interprétation de l'apprenant (4) | Traduction orale et collective de l'interprétation |
|---|--|
| <p><i>Waamgu n nyambaawdgu</i></p> <p>Weem waamgu n nyambaawdgu da ba tuurnt. Waamgu t da n hofi nyambaawdugu kuaa n tirm nyaam n lo sumteluiin na bà jum. Nyambaawdgu nn da giid na kù furii nyaamii n kù novovoku tulgu ta hofi-ku kù habla yem lee, waamgu kuu kɔg nyaamii n kù nifi redrba. Nyambaawdgu t ka ba bee na kù nyi nyaamii.</p> <p>Lee, goor diir nyambaawdgu t ta hofi waama n lo fiolii kirgu kuugun kú noor ba wiwirga n safim kuyen n ta safim waamgu.</p> <p>Nyambaawdgu t ka kida kú novovoku kirguun ka ju kú diit kú soklbn. Waama nyafiwa yem ka giid fian ba fià fie na fià ree fiolii kirgun ka kpaa bea. L`da n gwed n kween fiá saa n famt, fià saa n fut kirguu na fià bee fià di fiá diit. Lee daa n jafi, tuurnt t git waamgu n nyambaawdgu l`huuga.</p> | <p><i>Le Singe et le Martin-pêcheur</i></p> <p>Autrefois le Singe et le Martin-pêcheur étaient des amis. Un jour le Singe invita le Martin-pêcheur chez lui. et prépara de la bouillie qu'il mit dans des assiettes pour qu'ils mangent. Tandis que le Martin-pêcheur s'efforçait de siroter la bouillie avec son long bec, et que la chaleur le brûlait et qu'il n'y parvenait pas, le Singe, lui, puisait la bouillie avec ses deux mains. Le Martin-pêcheur ne parvint pas à boire la bouillie.</p> <p>Alors, un autre jour, le Martin-pêcheur invita aussi le Singe chez lui, et mit des poissons dans une gourde au goulot effilé et se servit et servit le Singe. Le Martin-pêcheur plongeait son long bec dans la gourde et mangeait le repas à son gré. Le Singe se débattait en vain se fatigant sans savoir comment sortir les poissons de la gourde. Finalement, il renversa la gourde pour pouvoir manger la nourriture.</p> <p>Depuis ce jour, l'amitié est rompue entre le Singe et le Martin-pêcheur.</p> |

• *Observations*

Plusieurs expérimentations ont été nécessaires. La première nous a permis d'observer qu'il n'était pas productif que les apprenants découvrent le schéma au fur-et-à-mesure qu'ils écoutent le récit. Ils ont en effet refusé d'interpréter car la lecture du schéma avait entravé leur écoute du texte. Au cours d'un deuxième exercice, nous avons présenté et expliqué le schéma avant qu'ils ne découvrent le texte. Ce changement a été productif car une seule écoute accompagnée de la visualisation du schéma leur a suffi. Les interprétations de certaines des étapes de la structure narrative ont été de meilleure qualité (1) et (2). Nous avons donc pensé que la visualisation du schéma lors de l'écoute correspondait à une forme de prise de notes car il rappelait des informations connues. Nous avons cependant constaté que les apprenants avaient tendance à traduire littéralement les informations thématiques présentes sur le schéma (3).

Exemple (1) : Introduction de l'élément perturbateur

Goor diir fiantōma t hofi saama kōrfeelga

Un jour le Singe _ invita le Martin-pêcheur chez lui

Cet apprenant a introduit correctement l'élément qui modifie la situation initiale du récit. Il est mis au premier plan par l'insertion d'une conjonction de coordination « t » qui relie des actions qui appartiennent au fil conducteur de l'intrigue.

Exemple (2) : La morale

Le schéma indiquait seulement que la dernière phrase avait la fonction de la morale. La plupart des interprètes ont traduit le contenu sous la forme d'une morale par l'insertion d'une particule équationnelle⁵⁶⁰ « nnii » qui établit un lien entre l'amitié et le jour de la rupture. Le sens est « Le jour de la rupture de l'amitié c'est ce jour-là. »

| | |
|---------------|--|
| Apprenant (2) | Goorii n jana <u>nnii</u> kilansoolwu n fiantoma bà tuurnt nn radg. Depuis ce jour-là (<i>c'est celui-là</i>) jusqu'à aujourd'hui l'amitié du <i>singe et du calao</i> est tombée. |
| Apprenant (3) | L' log goorii n jafi <u>nnii</u> Hiantōmwu n saama kōrfeelga ta kpañ tuurnt. <i>Il est arrivé que depuis ce jour-là (c'est celui-là) jusqu'à aujourd'hui le singe et le héron garde-bœufs n'ont plus eu d'amitié.</i> |

Exemple (3)

Des erreurs de littéralité apparaissent dans la reformulation d'informations qui sont écrites dans le schéma thématique.

| | |
|---------------|--|
| Apprenant (4) | Lee daa n jafi, tuurnt <u>t</u> git waamgu n nyambaawdgu l' huuga. |
|---------------|--|

⁵⁶⁰ *Dictionnaire nawdm-français*. p. 343 : « Nnii : 2) être (équationnel). Particule identificative servant à marquer l'identité entre deux termes. »

Contrairement aux apprenants précédents, celui-ci a utilisé la conjonction de coordination « t » pour introduire la morale. Les autres apprenants lui ont expliqué que ses auditeurs comprendraient qu'il introduisait une nouvelle péripétie car cette conjonction reliait deux actions produites par deux personnages différents.

21 « GESTES » PERCEPTIFS ET DEGRÉ DE MÉMORISATION

Le but de ces expérimentations était de vérifier si les « Gestes » perceptifs auditif et visuel étaient à prendre en considération dans notre recherche d'une technique d'écoute.

Les apprenants ont été scindés en deux selon leur dominance perceptive (auditive ou visuelle). Le groupe 1 était constitué des cinq apprenants dont la dominante est auditive. Le groupe 2 était constitué des cinq dont la dominante est visuelle. Nous désirions observer si à l'écoute d'un même texte les deux groupes mémorisaient une même quantité d'informations.

• *Méthode*

Les deux groupes écoutaient le même texte narratif et répondaient aux mêmes questions de compréhension.

Exemple : *Le premier qui parle*⁵⁶¹

| Conte | Questions de compréhension | |
|---|----------------------------|---|
| | Structure narrative | Questions |
| <p>Il y a bien longtemps, dans une belle maison vivait un couple très gourmand.</p> <p>Un jour un de leurs voisins est venu leur apporter des gâteaux de riz. L'homme et la femme les ont mangés avec beaucoup de joie, jusqu'au jour où il n'en est resté plus qu'un.</p> <p>Pour savoir qui mangerait le dernier gâteau de riz, l'homme et la femme se lancèrent un défi : celui qui garderait le silence le plus longtemps possible mangerait le dernier gâteau de riz.</p> <p>A partir de cet instant l'homme et la femme s'installèrent l'un en face de l'autre et ne se quittèrent plus des yeux.</p> <p>Au bout d'un certain temps, un voleur pénétra dans la maison qu'il croyait vide parce qu'il n'entendait rien et commença à prendre des objets de valeurs. Tout en volant et croyant qu'il n'y avait personne, le voleur fit le tour de</p> | Situation initiale | Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? |
| | Élément perturbateur | Quoi ? Qui ? Quelle réaction ? Que se passe-t-il ? |
| | Action 1 | Qui ? Quoi ? Quelle décision ? |
| | Action 2 | Qui ? Que font-ils ? |
| | Action 3 | Qui ? Quoi ? Pourquoi ? Où ? |

⁵⁶¹ Auteur inconnu, publié sur le site : contesafricains.com.

| | | |
|---|--------------------------|--|
| <p>la maison.</p> <p>Il finit par arriver dans la pièce où se trouvait le couple. Et prenant les bijoux sous leurs yeux, le voleur crut que le couple était muet puisqu'ils ne protestaient pas.</p> <p>Après avoir rempli son sac de bijoux et d'objets de valeurs, le voleur décida d'enlever la femme. Il la jeta sur son épaule. La femme s'est débattue, mais sans rien dire.</p> <p>Au moment où ils allaient sortir de la maison, la femme finit par crier à son mari : « Tu vas rester là, tu vas me laisser enlever sans même protester ! »</p> <p>L'homme dit à sa femme : « C'est toi qui a parlé la première, et donc c'est moi qui mange le dernier gâteau de riz. »</p> | Action 4 | Qui ? Quoi ? Pourquoi ? Où ? |
| | Climax ? | Qui ? Quoi ? |
| | Résolution du problème ? | Qui ? Quel personnage parle ? Que dit-il ? |
| | Situation finale ? | Qui ? Quel personnage parle ? Que dit-il ? |

• *Observations*

A partir de l'observation des erreurs faites par chaque apprenant à l'expérimentation 1, le résultat est que les groupes 1 et 2 ont donné les mêmes réponses aux questions qui portent sur le repérage de la structure narrative, la mémorisation du lieu, les personnages principaux et l'intrigue. Cependant, le groupe 2 a donné des réponses erronées aux questions liées aux personnages secondaires, à des informations secondaires de l'intrigue, aux actions et au contenu des paroles rapportées.

22 SCHÉMAS INDIVIDUELS ?

Ces exercices étaient dans la continuité de notre recherche d'une forme de prise de notes qui soit adaptée au groupe expérimental. Notre but était d'examiner s'il était productif de faire des schématisations individuelles ou si une schématisation collective était envisageable. Plusieurs essais de schématisation ont été faits.

• *Méthode*

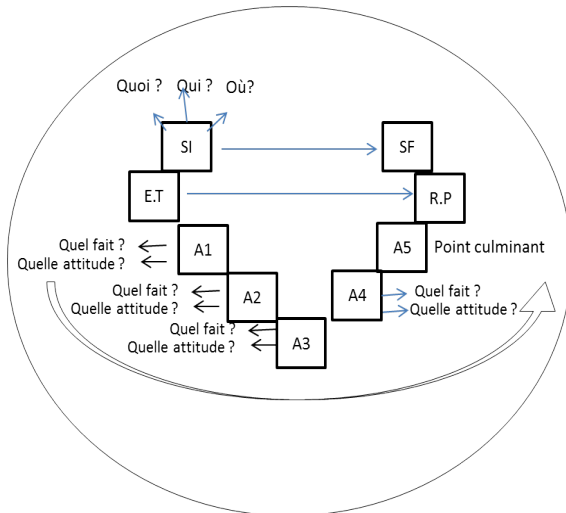
La consigne était que chaque apprenant fasse un schéma (prise de notes) qui corresponde au récit qu'il écoutait. Après la première écoute chaque apprenant faisait une première ébauche schématique. A la seconde écoute du texte lu, chaque apprenant améliorait si nécessaire son schéma. A la troisième écoute, chacun finalisait sa schématisation.

Puis les apprenants et les formateurs comparaient chaque schéma fait par le groupe 1 et le groupe 2. Chaque apprenant présentait au tableau son schéma – ils passaient au tableau deux par deux (ils refusaient de passer seuls).

- **Observations**

L'observation des différents schémas a révélé des différences d'un groupe à l'autre dans la forme de schématisation. Plusieurs essais de schématisations ont été proposés :

1° schéma : circulaire

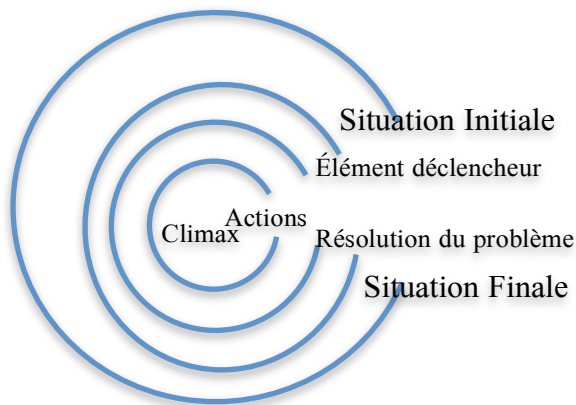


La lecture de ce schéma est circulaire et pyramidale : elle se fait de haut en bas et de gauche à droite.

La signification des abréviations est : S.I (Situation Initiale), E.T (Élément Transformateur), A1 (Action 1), R.P (Résolution du Problème), S.F (Situation Finale)

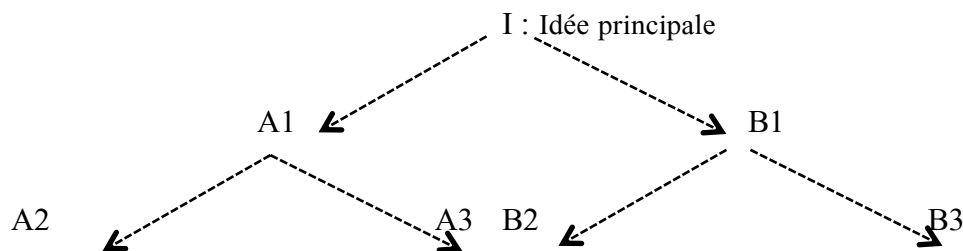
Au fur-et-à-mesure que nous progressions dans nos expérimentations, ces apprenants ont essayé de compléter leur schéma en y insérant des questions.

2° schéma : circulaire



La lecture de ce schéma est circulaire : elle va de l'extérieur vers l'intérieur (Situation initiale → élément déclencheur → actions → climax → résolution du problème → situation finale), puis de l'intérieur vers l'extérieur.

3° schéma : pyramidal

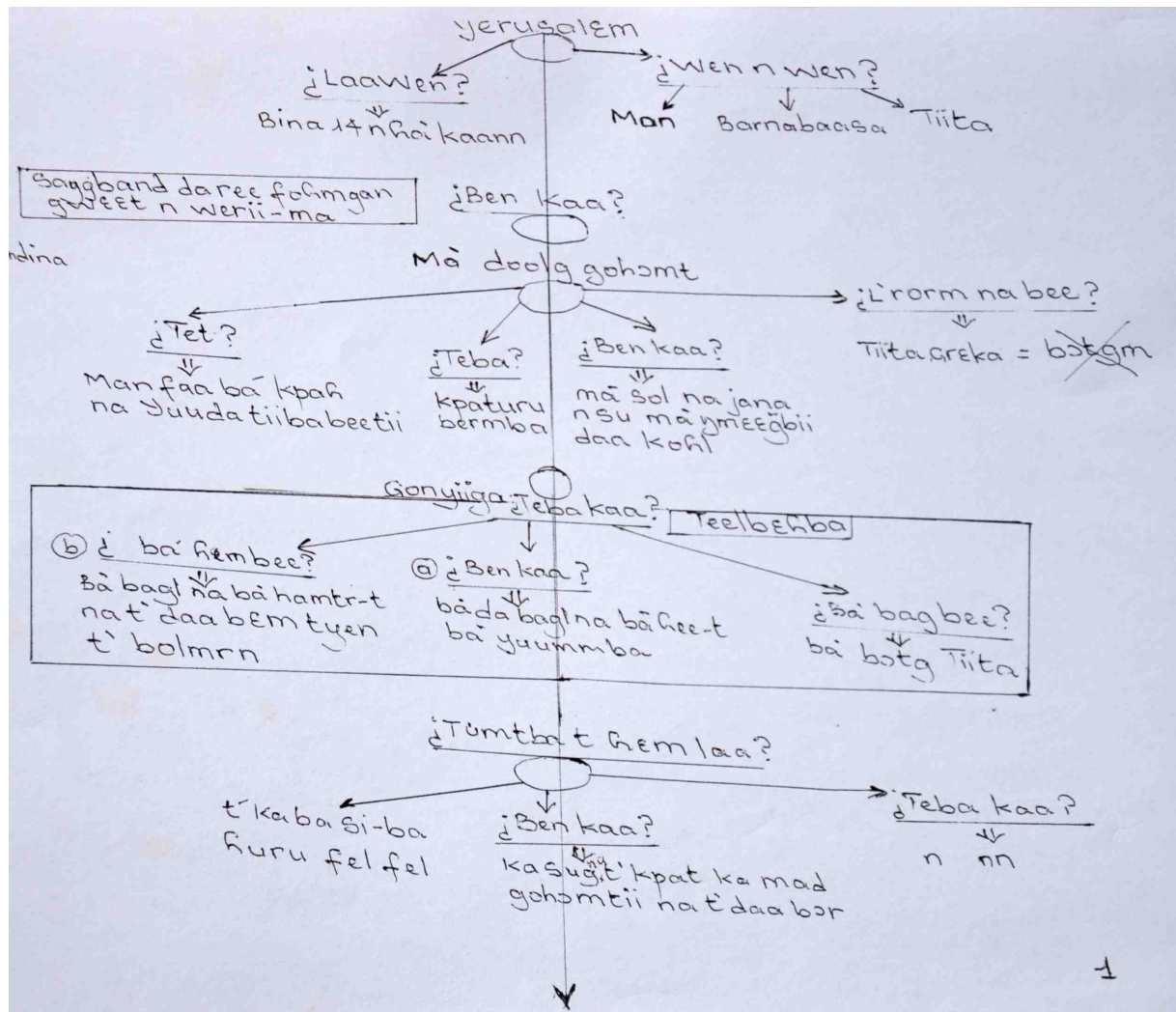


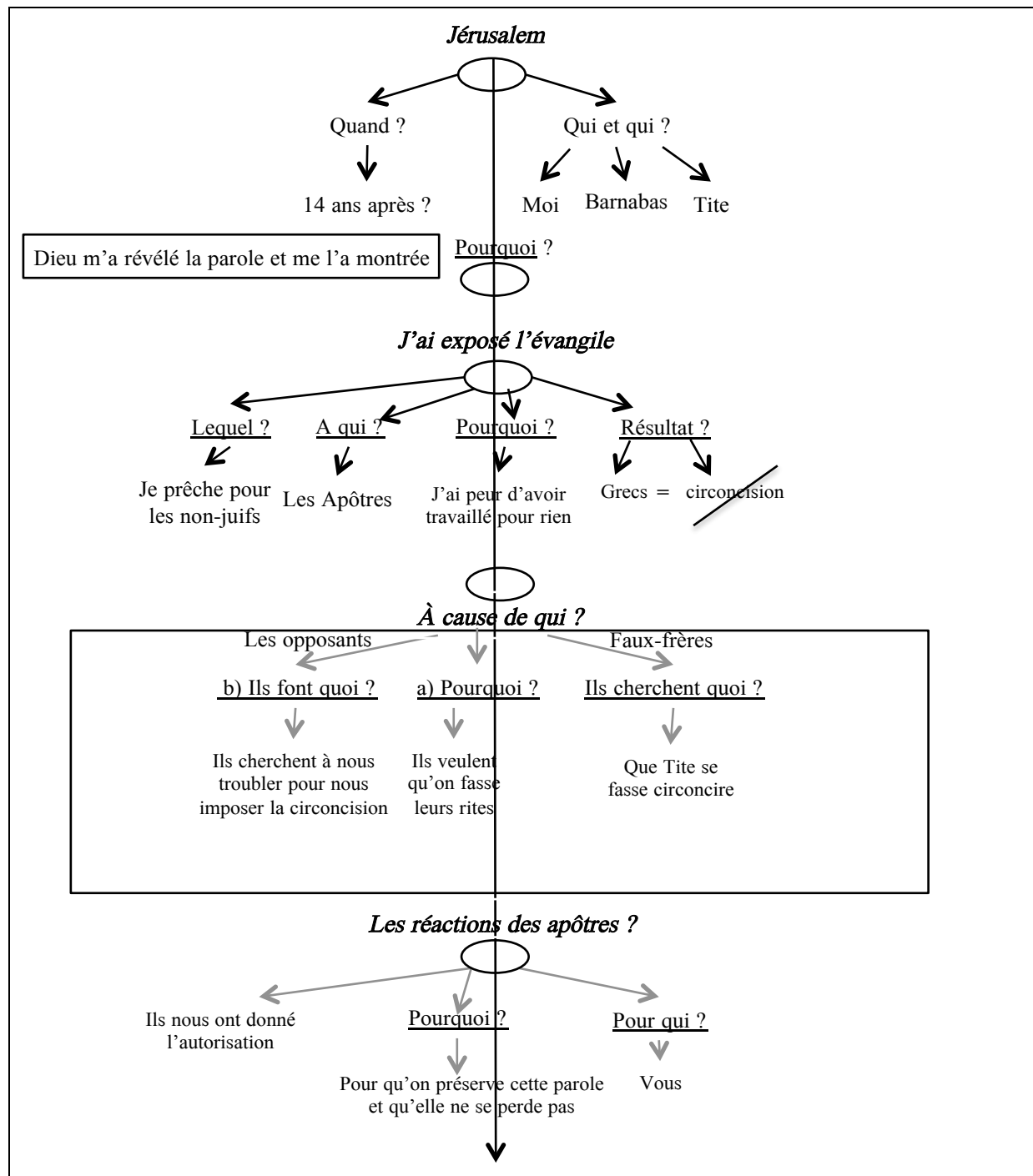
Ce schéma fait ressortir la manière dont les idées sont hiérarchiquement organisées et articulées entre elles.

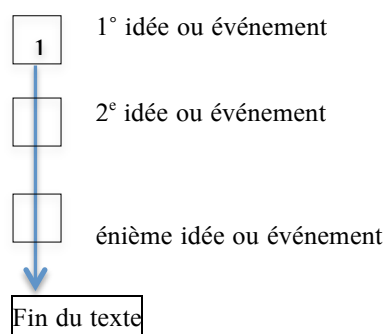
4° schéma : pyramidal avec questions et réponses en nawdm

Nous avons émis l'idée d'insérer des questions en nawdm dans les schémas pyramidaux. L'un des formateurs (un traducteur de l'équipe initiale) a fait cette expérimentation. Il a aussi essayé de mettre les réponses en nawdm (1). Cet essai n'a pas été productif. Et nous n'avons cependant pas approfondi cette pratique car le groupe expérimental ne maîtrisait pas la forme écrite du nawdm.

(1) Exemple de schéma avec des questions en nawdm





5° schéma : linéaire vertical

Ce schéma est utile pour représenter la succession des étapes qui relient des événements ou une énumération d'idées.

Les articulations logiques n'apparaissent pas.

6° Schéma : linéaire horizontal

Ce schéma est le même que le précédent. Il est utile pour représenter la succession des étapes qui relient des événements ou une énumération d'idées.

Les articulations logiques n'apparaissent pas.

Ce type d'expérience a été pratiqué sur plusieurs textes, narratifs et argumentatifs. Les schémas des apprenants ont mis en évidence que la suite de notre recherche était à orienter sur le type d'organisation des informations qui leur serait le plus utile et la quantité d'informations à insérer dans le schéma. Les apprenants du groupe 1 ont tous fait un schéma linéaire avec un minimum d'informations ou pas d'information (5° et 6° schémas). Il était soit horizontal soit vertical. Les apprenants du Groupe 2 ont fait soit des schémas circulaires (1^{er} et 2° schémas) soit des schémas pyramidaux (4° schéma) avec un maximum d'informations.

23 PACTE DE LECTURE, L'ÉPISTOLAIRE ET LA RHÉTORIQUE

Compte tenu des diverses propositions de l'organisation textuelle de la *Lettre aux Galates*, notre but était de déterminer avec précision les composantes de l'introduction et de la conclusion de cette lettre, leurs contenus et leurs frontières. Ces éléments étant complémentaires et entrecroisés, notre démarche a été d'identifier l'introduction et la conclusion de ce texte du point de vue du *pacte de lecture* que l'auteur a établi pour ses destinataires. Voir le tableau ci-dessous : la 1^{er} colonne présente les éléments qui composent un *pacte de lecture* et leurs définitions ; la 2° colonne contient les composantes du formulaire épistolaire (introductif et conclusif) ; la 3° colonne contient les composantes du formulaire rhétorique (introductif et conclusif) ; la 4° colonne contient la composition du *pacte de lecture* de la *Lettre aux Galates* (= introduction et conclusion de la lettre), l'intérêt est de mettre en évidence les éléments qui appartiennent à l'épistolaire et ceux qui appartiennent à la rhétorique.

| Composantes du <i>Pacte de lecture</i> | Formulaires épistolaires | Formulaires rhétoriques | <i>Pacte de lecture</i> de la <i>Lettre aux Galates</i> |
|--|---|--|--|
| Incipit : protocole de lecture. Cet indice est à confirmer dans le péritexte conclusif. | Nom des correspondants | Variable | 1.1-2 |
| Péritexte introductif : tout type d'information que l'auteur donne au lecteur en introduction de son corps de texte pour guider sa lecture. | Salutation initiale | | 1.3 |
| | | Exorde : introduction, sa fonction est de préparer le développement de l'argumentation. Selon la visée illocutoire de l'orateur, la fonction de l'exorde est de : - attirer la bienveillance des lecteurs ; - saisir leur attention ; - rendre les destinataires maniables, soumis. C'est la première amorce de la persuasion contenue dans le développement | 1.4 1.6-10 |
| | Action de grâce <i>facultative</i> | | |
| Péritexte conclusif : tout type d'information que l'auteur donne au lecteur en conclusion de son corps de texte pour guider sa compréhension. | Signature de l'auteur : authentification épistolaire | | 6.11 |
| | | - Péroration (péroratio), chute de l'argumentation en trois parties : (Ruegg, 1983 : 20) ○ récapitulatio : résumé de la principale <i>thèse</i> argumentative. ○ Indignatio : indignation. ○ Commiseratio (doléance) | 6.12-13 Indignation 6.14-15 Résumé 6.17 Doléance |
| | Salutation par une formule de souhaits « ἔρρωσο ⁵⁶² » (portez-vous bien) | | 6.16 Action de grâce restrictive 6.18 Action de grâce |

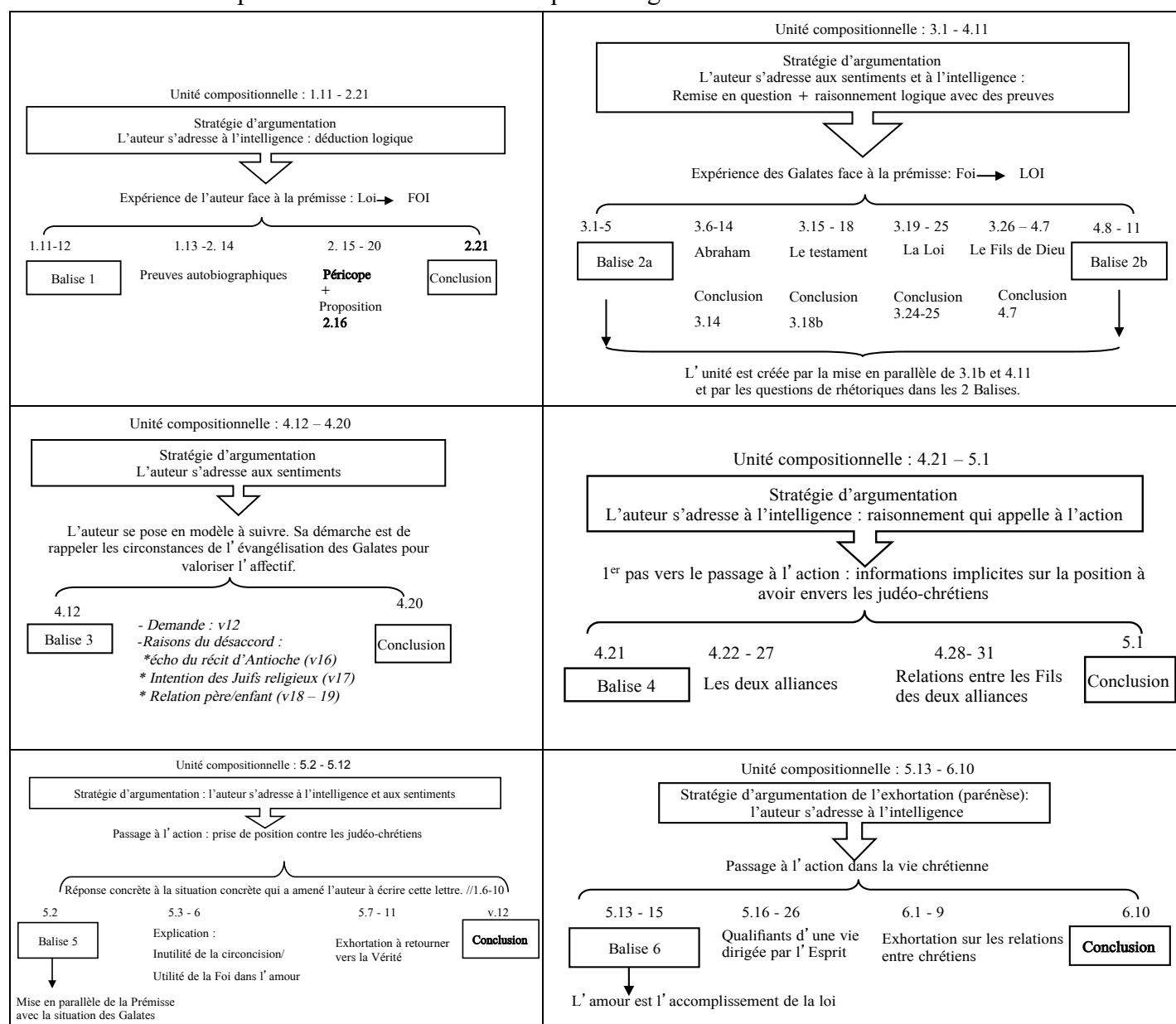
Cette mise en tableau des trois structures introductives et conclusives montre les ressemblances et les différences. Elle présente l'avantage d'attribuer clairement à l'un ou à l'autre genre, les éléments que l'introduction et la conclusion de la *Lettre aux Galates* contiennent. Et le dernier constat, le plus intéressant pour nos travaux, est que les composantes du *pacte de lecture* recouvrent le tout. L'identification des composantes

⁵⁶² Formule de souhaits et d'adieux dans une lettre, (verbe ῥώννυμι). Voir *Dictionnaire grec-français*. Anatole BAILLY. p. 1727.

épistolaires et rhétoriques permet donc de déterminer quelles sont les composantes du *pacte de lecture*. Ce dernier est donc applicable à l'analyse de cette lettre.

24 LETTRE AUX GALATES : STRUCTURE DE LA SÉQUENCE ARGUMENTATION

Après avoir expliqué aux apprenants le *pacte de lecture* de la *Lettre aux Galates*, nous leur avons présenté chaque unité compositionnelle de la séquence argumentative globale. Notre groupe (apprenants et formateurs) utilisait une terminologie spécifique. Ils désignaient par le terme « balise » tout énoncé constitué d'une *thèse* et d'un plan énonciatif. Le tableau ci-dessous présente la structure de la séquence argumentation de la *Lettre aux Galates*.



25 INTERPRÉTER À PARTIR D'UNE SOURCE SECONDE

25.1 Ordre des phrases et des propositions

Lettre aux Galates 1. 1-5

| | |
|-------|---|
| (FC) | De la part de Paul, chargé d'être apôtre non point par les hommes ou par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père qui l'a ramené d'entre les morts. ² Tous les frères qui sont ici se joignent à moi pour adresser cette lettre aux Églises de Galatie et leur dire : ³ Que Dieu notre Père et le Seigneur Jésus-Christ vous accordent la grâce et la paix. ⁴ Le Christ s'est livré lui-même pour nous sauver de nos péchés afin de nous arracher au pouvoir mauvais du monde présent, selon la volonté de Dieu, notre Père. ⁵ A Dieu soit la gloire pour toujours ! Amen. |
| (PDV) | Moi, Paul, apôtre, avec tous les frères et sœurs chrétiens qui sont avec moi, j'écris aux Églises de Galatie. Ce ne sont pas des hommes qui m'ont fait apôtre. Je ne le suis pas par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père, qui l'a réveillé de la mort. ³ Que Dieu, notre Père, et le Seigneur Jésus-Christ vous bénissent et vous donnent la paix ! ⁴ Le Seigneur Jésus a donné sa vie pour nous sauver de nos péchés. Il nous a arrachés à ce monde mauvais, comme Dieu notre Père l'a voulu. ⁵ Rendons gloire à Dieu pour toujours ! Amen. |
| (NBS) | Paul, apôtre, — envoyé, non par des humains, ni par l'entremise d'un être humain, mais par Jésus-Christ et Dieu, le Père, qui l'a réveillé d'entre les morts — ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Églises de Galatie : ³ Grâce et paix à vous de la part de Dieu, notre Père, et du Seigneur Jésus-Christ, ⁴ qui s'est donné lui-même pour nos péchés, afin de nous délivrer du présent monde mauvais, selon la volonté de notre Dieu et Père, ⁵ à qui soit la gloire à tout jamais ! <i>Amen !</i> |
| (TOB) | Paul, apôtre, non de la part des hommes, ni par un homme, mais par Jésus Christ et Dieu le Père qui l'a ressuscité d'entre les morts, ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Églises de Galatie : ³ à vous grâce et paix de la part de Dieu notre Père et du Seigneur Jésus Christ, ⁴ qui s'est livré pour nos péchés, afin de nous arracher à ce monde du mal, conformément à la volonté de Dieu, qui est notre Père. ⁵ A lui soit la gloire pour les siècles des siècles. Amen. |
| (SEM) | ¹ Cette lettre vous est adressée par Paul, apôtre, non par une autorité humaine, ni par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu, le Père, qui l'a ressuscité d'entre les morts. ² Avec tous les frères qui sont avec moi, je salue les Églises de la Galatie. ³ Que la grâce et la paix vous soient données par Dieu notre Père et par le Seigneur Jésus-Christ. ⁴ Le Christ s'est offert lui-même en sacrifice pour expier nos péchés, afin de nous délivrer du monde présent dominé par le mal : il a ainsi accompli la volonté de Dieu, notre Père, ⁵ à qui soit la gloire pour l'éternité ! Amen ! |

25.2 Découpage d'une longue phrase grecque

Lettre à Philémon 8-14

| | |
|------|---|
| (FC) | 8 Ainsi, bien que dans la communion avec le Christ j'aie toute liberté de t'ordonner ce que tu dois faire, 9 je préfère t'adresser une demande au nom de l'amour. Tel que je suis, moi Paul, un vieillard, et de plus maintenant gardé en prison à cause de Jésus-Christ, 10 je te demande une faveur pour Onésime. Il est devenu mon fils en Jésus-Christ ici, en prison. 11 Autrefois, il t'a été inutile, mais maintenant il nous est utile à toi et à moi. 12 Je te le renvoie, maintenant, lui qui est |
|------|---|

| | |
|-------|---|
| | comme une partie de moi-même. ¹³ J'aurais bien aimé le garder auprès de moi pendant que je suis en prison pour la Bonne Nouvelle, afin qu'il me rende service à ta place. ¹⁴ Mais je n'ai rien voulu faire sans ton accord, afin que tu ne fasses pas le bien par obligation, mais de bon cœur. |
| (PDV) | J'ai quelque chose à te demander. Avec le Christ, j'ai toute liberté pour te dire ce que tu dois faire. ⁹ Pourtant, j'aime mieux te présenter cette demande au nom de l'amour. Oui, moi, le vieux Paul, moi qui suis maintenant prisonnier du Christ Jésus, ¹⁰ je te présente cette demande pour Onésime. Il est devenu mon fils, ici en prison. ¹¹ Autrefois, il ne t'a servi à rien, mais maintenant, il nous rend service, à toi comme à moi. ¹² Je le renvoie chez toi, lui qui est une partie de moi-même. ¹³ J'aurais bien voulu le garder auprès de moi. Il m'aurait rendu service à ta place, dans la prison où je suis à cause de la Bonne Nouvelle. ¹⁴ Mais je n'ai pas voulu faire quelque chose sans ton accord. Je ne veux pas t'obliger à cette bonne action, je préfère que tu la fasses librement. |
| (NBS) | ⁸ C'est pourquoi, bien que j'aie dans le Christ une grande assurance pour te prescrire ce qui convient, ⁹ j'aime mieux te supplier au nom de l'amour ; tel que je suis, moi, Paul, un vieillard, et de plus maintenant prisonnier de Jésus-Christ, ¹⁰ je te supplie pour mon enfant, celui que j'ai engendré en prison, Onésime : ¹¹ autrefois il t'a été inutile, mais maintenant il est bien utile, et à toi et à moi ; ¹² je te le renvoie, lui qui est une partie de moi-même. ¹³ Moi, j'aurais souhaité le retenir auprès de moi, pour qu'il me serve à ta place, tant que je suis en prison pour la bonne nouvelle. ¹⁴ Mais je n'ai rien voulu faire sans ton avis, pour que ton bienfait n'ait pas l'air forcé, mais qu'il soit volontaire. |
| (TOB) | ⁸ Aussi, bien que j'aie, en Christ, toute liberté de te prescrire ton devoir, ⁹ c'est de préférence au nom de l'amour que je t'adresse une requête. Oui, moi Paul, qui suis un vieillard, moi qui suis maintenant prisonnier de Jésus Christ, ¹⁰ je te prie pour mon enfant, celui que j'ai engendré en prison, Onésime, ¹¹ qui jadis t'a été inutile et qui, maintenant, nous est utile, à toi comme à moi. ¹² Je te le renvoie, lui qui est comme mon propre cœur. ¹³ Je l'aurais volontiers gardé près de moi, afin qu'il me serve à ta place dans la prison où je suis à cause de l'Evangile ; ¹⁴ mais je n'ai rien voulu faire sans ton accord, afin que ce bienfait n'ait pas l'air forcé, mais qu'il vienne de ton bon gré. |
| (SEM) | ⁸ C'est pourquoi, malgré toute la liberté que le Christ me donne de te prescrire ton devoir, ⁹ je préfère t'adresser cette demande au nom de l'amour, étant ce que je suis : moi, Paul, un vieillard, et de plus, maintenant, un prisonnier à cause de Jésus-Christ. ¹⁰ Je t'adresse cette demande au sujet de mon enfant, Onésime, dont je suis devenu le père spirituel ici, en prison. ¹¹ Autrefois il t'était inutile, mais maintenant il est utile, à toi comme à moi. ¹² Je te le renvoie donc, lui qui est devenu comme une partie de moi-même. ¹³ Personnellement, je l'aurais volontiers gardé auprès de moi : il aurait pu ainsi me rendre service à ta place alors que je suis en prison à cause de la Bonne Nouvelle. ¹⁴ Je n'ai cependant rien voulu entreprendre sans ton assentiment, pour que le bienfait que tu m'aurais ainsi accordé ne soit pas forcé, même en apparence, mais entièrement volontaire. |

25.3 Version fonctionnelle

Interpréter à partir d'une version fonctionnelle nous paraissait être une méthode possible. Nous avons observé avec attention les interprétations afin de décider si ce choix était à retenir ou non.

Exemple : Texte écouté dans la Version (SEM) (Matthieu 21.28-31a)

La parabole des deux fils

Que pensez-vous de l'histoire que voici ? ajouta Jésus. Un homme avait deux fils. Il alla trouver le premier et lui dit : « Mon fils, va aujourd'hui travailler dans notre vigne. » « Je n'en ai pas envie », lui répondit celui-ci. Mais, plus tard, il regretta d'avoir répondu ainsi et se rendit dans la vigne. Le père alla trouver le second fils et lui fit la même demande. Celui-ci lui répondit : « Oui, mon Seigneur, j'y vais ! »

Mais il n'y alla pas. Lequel des deux a fait la volonté de son père ?

- C'est le premier, répondirent-ils.

• *Apprenant (1)*

| Interprétation français-nawdm | Interprétation nawdm-français de l'apprenant (10) |
|--|--|
| <p><i>Kweelba barefi nawdlam</i></p> <p>Yeesua t hewl na : « ɿ N` diila tet l' bafir n tintina ? Daawfiii da ba n budai firef'. Goor diir hía nyõfil hayen n noogrgée n gbaam na : « Jana goorndina man bagm na b` san daam banun b` fiee-ma ɳmeeɣb. » Bugee t bõhoo na « haaai ». Gwentafi gaamjeena jugun n san. Hâ nyõfil hayen n refidrgée n gbaam-ka na : « Man bagm na b` san-ma daam banun b` fiee-ma ɳmeeɣb ». Ká tii. Gwentafi' kà ba san.</p> <p>Hirefdrbeen, ɿ teka fier ká sa diila jugunii ? » « Noogrgée » ban leedg nnii.</p> | <p><i>Parabole des deux fils</i></p> <p>Jésus ajouta : « Que pensez- vous à propos de cette parole ? Un homme avait deux <u>garçons</u>.</p> <p>Un jour il s'est approché <u>du premier</u> et lui demanda : « Aujourd'hui je voudrais que tu ailles sur le <u>terrain de boisson (cabaret)</u> pour que tu me fasses un travail. »</p> <p>L'enfant dit « non. » Mais à un autre moment il y alla.</p> <p><u>Il s'approcha</u> du deuxième et il lui demanda : « Je voudrais que tu ailles pour moi sur le terrain de boisson me faire un travail. » Et il accepta, certes, mais il n'y est pas allé.</p> <p>Parmi les deux, lequel a fait la volonté de son père ? »</p> <p>« Le premier » C'est comme ça qu'ils ont répondu.</p> |

• *Observations*

- Les indices d'énonciation sont insatisfaisants : les destinataires ne sont pas mentionnés « Yeesua t hewl na » (Et Jésus ajouta que). Un formateur a expliqué que cette formulation n'était pas naturelle en nawdm car la conjonction de coordination « t » insérerait cet extrait dans un discours plus large. Cependant, en ne mentionnant pas les personnes auxquelles Jésus s'adressait, l'apprenant n'a pas établi d'articulation entre cette parabole et son contexte.
- L'introduction est formelle : « Yeesua t hewl na : ɿ n` diila tet l' bafir n tintina ? » (« Jésus ajouta : Que pensez- vous à propos de cette parole ? ») est une reformulation qui calque la version (SEM) : « Que pensez-vous de l'histoire que voici ? ». Un formateur a expliqué qu'en général, en nawdm, il n'est pas naturel d'introduire un récit par une question ; elle est posée en fin d'énoncé et non au début. La formulation usuelle pour introduire une narration est par exemple : « Je veux vous raconter une histoire ».
- Les dialogues entre le père et les fils sont insatisfaisants. Selon les apprenants, un père ne s'adresse pas de cette manière à ses enfants. Dans ce contexte, il n'est pas naturel qu'un père demande (« hâ gbaam ») quelque chose. Il est au contraire usuel

qu'il lui dise (« fà bəfɔɔ na ») quelque chose. La formulation « man bagm na » (je cherche/demande que...) est une politesse non appropriée dans ce contexte. Un autre apprenant a expliqué qu'un père devrait être affectueux en interpellant ses fils mais tout en étant directif. Il manque donc une formule affectueuse qui devrait introduire l'ordre du père.

• **Apprenant (2)**

| Interprétation français-nawdm | Interprétation nawdm-français de l'apprenant (8) |
|--|--|
| <p><i>Nawdlam m` bəfɔɔ <u>bii</u> hirefihii gwɛet mii</i></p> <p>Yeesua t lim-ba gbaamb na ɔ N' diila gwɛetntina jugun na laa ? Nidhii da ban kwɛɛlba barefi'. Hâ bəfɔɔ noogruii na « san mà kpam ! ». Hâ kirm. L' mɔɔ jafi' fiá diil n san kpam. Hâ hofi fà kwɛɛlrefidrwii n bəfɔɔ-wu na fà san kpam. Wii t tii gwentafi lee n ka ba san bii.</p> <p>ɔ N' diila na bii refidree huuga teka fier kà sa n ɲmɛɛgbii ? » Bá leed-wu na « noogree. »</p> | <p><i>La parabole qui parle de l'histoire des deux <u>enfants</u></i></p> <p>Jésus leur demanda encore : « Que pensez-vous de cette histoire ? Un homme avait deux <u>fil</u>s. Il dit au premier « va dans son champ ». Mais il refusa. Un peu après, il réfléchit et alla aux champs. Il appela son deuxième fils et il lui dit d'aller au champ. Lui il accepta certes, mais n'y alla pas.</p> <p>Parmi ces deux enfants, lequel a fait le travail de son Père selon vous ? » Ils lui répondirent : « le premier. »</p> |

• **Observations**

- Ce titre est trop long.
- Erreurs lexicales : l'apprenant a traduit le mot « fils » par « bii » (jeunes enfants) dans le titre puis par « kwɛɛlba » (fils) dans le corps du texte. Les avis étaient partagés concernant ce choix. Les apprenants ont compris que les fils étaient petits. Il ne leur était par conséquent pas possible de tirer de leçon de cette parabole car la demande du père n'était pas acceptable. Les formateurs ont compris qu'il s'agissait d'un terme affectueux car le nom « enfant » peut être aussi employé dans ce sens. Nous avons conclu à une possible évolution de la langue. Cette recherche lexicale était à approfondir.
- Changement de discours : le mélange des discours direct puis indirect produit une perte du caractère vivant de l'histoire.
- « Hâ dila » (il a pensé) au lieu de « Hâ lagii dila » (il a changé d'avis) produit une perte de sens.

• **Apprenant (3)**

| Interprétation français-nawdm | Interprétation nawdm-français de l'apprenant (9) |
|---|--|
| <p>Yeesua t hewl na : « ȝ N̄ diila na lan gweetntina fienii ?</p> <p>Daawfii da ba n kwēlba barefi'. H̄á hofi noogrd n bōfōw-wu na fiá ked kpm na fià fiem ηmēēgb. H̄á leed-wu na fià kpañ san. Kaanna, fiá lagii diila n san. L' saa sawii t hofi redrwii n ta bōfōw-wu goyentii. Wii t bōfōw-wu na fià ba san, gwentafi n ka ba san. « Barefidrbee huuga, ȝ bá ni wen fier fià sa nn bagm bii ? » Bá leed-wu na : « noogra. »</p> | <p>Jésus ajouta : « Que pensez-vous à propos de cette histoire ?</p> <p>Un homme avait deux fils. Il appela le premier et lui dit qu'il aille au champ pour [y] faire du travail. Il répondit qu'il n'[y] irait pas. Après, il changea d'avis et [y] alla. Par ailleurs, le père appela le second et lui dit aussi la même chose. Et lui, il lui dit bien qu'il irait, mais il n'[y] est pas allé. « Parmi les deux, lequel d'entre eux est celui qui a fait ce que son père voulait ? » Ils lui répondent : « Le premier. »</p> |

• **Observations**

Cette interprétation français-nawdm est celle d'un apprenant faible. Il disait comprendre deux textes différents.

- Il manque le titre.
- Les indices d'énonciation sont insatisfaisants. Les destinataires ne sont pas mentionnés : « Yeesua t hewl na » (Jésus ajouta que). Cela n'est pas naturel en nawdm.
- Des constructions syntaxiques sont agrammaticales : il a fait une erreur d'accord de classe nominale entre un nom et un adjectif correspondant : le suffixe « -d » qui affecte « noogrd » ne correspond pas à la classe nominale à laquelle appartient le nom « kwēla », « -fiá ».
- Difficulté à bien transférer les connecteurs logiques :
 - « bōfōw-wu na fiá ked kpm na fià fiem ηmēēgb » (littéralement : il lui dit qu'il aille au champ pour qu'il fasse le travail) : la répétition du connecteur « na » est maladroite et le deuxième est superflu.
 - Omission du connecteur « ta » (aussi) : « L' saa sawii t' [...] hofi redrwii » (alors l'homme [...] dit au deuxième). Ce connecteur apparaît plus loin dans la phrase mais il aurait été nécessaire de le placer ici sans nécessairement enlever le second.
 - Manque de naturel dans le changement de discours. Un formateur a expliqué que cette interprétation présentait une répétition insatisfaisante entre l'introduction du discours direct « Barefidrbee huuga » (Parmi les deux) et le

début du discours direct « bá ni » (lequel d'entre eux). Le discours direct aurait dû commencer directement par « Wen » (qui / lequel).

- L'apprenant a imité un conteur qui raconterait un fait. Les autres apprenants n'arrivaient pas à visualiser la scène en train de se dérouler, ni les personnages en action.
- Le discours indirect affaiblit le caractère vivant du texte. Un formateur a expliqué qu'il visualisait une personne en train de faire un discours théorique basé sur des faits qu'il rapportait. L'interprétation ne lui permettait pas de comprendre que le narrateur décrivait une situation de laquelle il devait tirer un enseignement.

Comme cet apprenant, la plupart des membres du groupe ont eu des difficultés à introduire la parabole. Les introductions étaient formelles. Excepté un apprenant, les autres ont été influencés par le français « Jésus ajouta et dit ». Un Formateur leur expliqua qu'il aurait été plus naturel de formuler en nawdm « Yeesua t hewl ba n bōhōō na » (Jésus leur ajouta et dit que).

25.4 Deux versions (fonctionnelle et formelle)

Par cette expérimentation nous désirions vérifier s'il était productif d'interpréter à partir de deux versions de types différents : fonctionnelle et formelle.

• *Méthode*

Le traducteur-bibliste expliquait le schéma (séquentiel + questions) du récit. Il était écrit au tableau. Puis les apprenants écoutaient la lecture dans deux versions (SEM) et (TOB). A la première écoute, ils construisaient leur représentation mentale. Pendant la première pause active ils répondaient aux questions. A la deuxième écoute ils consolidaient leur représentation mentale. Puis ils interprétaient en s'enregistrant. Enfin, les formateurs et les apprenants écoutaient les enregistrements et analysaient la qualité du naturel (idée, ordre et articulations).

Exemple : *Les marchands du temple* (Jean 2. 13-16)

| Version (SEM) | Version (TOB) |
|--|---|
| <p><i>Le premier affrontement au Temple</i></p> <p>Le jour où les Juifs célèbrent la fête de la Pâque était proche et Jésus se rendit à Jérusalem. Il trouva, dans la cour du Temple, des marchands de bœufs, de brebis et de pigeons, ainsi que des changeurs d'argent, installés à leurs comptoirs. Alors il prit des cordes, en fit un fouet, et les chassa tous de l'enceinte sacrée avec les brebis et les bœufs ; il jeta par terre l'argent des changeurs et renversa leurs comptoirs, puis il dit aux marchands de pigeons :</p> <p>- Ôtez cela d'ici ! C'est la maison de mon Père. N'en faites pas une maison de commerce.</p> | <p><i>La purification du temple</i></p> <p>La Pâque juive était proche et Jésus monta à Jérusalem. Il trouva dans le temple les marchands de bœufs, de brebis et de colombes ainsi que les changeurs qui s'y étaient installés. Alors, s'étant fait un fouet avec des cordes, il les chassa tous du temple, et les brebis et les bœufs ; il dispersa la monnaie des changeurs, renversa leurs tables ; et il dit aux marchands de colombes : « Otez tout cela d'ici et ne faites pas de la maison de mon Père une maison de trafic. »</p> |

Traduction nawdm modèle

| |
|--|
| <p><i>Yeesua wofida wangweedmtba Sangband haarn</i></p> <p>Yuudaa tiiba kasant ban hofi na Getgm kasant tii da nyufinn. Lee, Yeesua t kot Yerusalem korgun n san Sangband haarn, n mid nidba yagla yaku ka gweedma naagi n fei n kurjmena, ligblagitba kad ba kpela man. Han nyan welee lee, n logm nmifii n fiem tangbanga n voom ba membee, ba rorm Sangband haarn ba n ba fei n ba naagfii. Ha yadr ligblagitba ligbia n dafii ba kpela. Lee, n bofioo kurjmengweedmtba na : « Nyablg-n wenfee nnafi' ! Daa log-n ma Sa haar d' kitg yaku ! »</p> |
|--|

Exemple d'interprétation

| Interprétation (apprenant 7) | Traduction orale de l'interprétation (apprenant 10) |
|---|--|
| <p><i>Yeesua Sangband haarn</i></p> <p>Yeesua t jib Sangband haarn n yum nidba t hugl-d n ka gweedma want. Yeesua t hefi ba da kad ka lagaa ligbia bee kpel n dafaa, n hefdr ba da gweedma jmena bee jarii n bofioo-ba na : « Wadbuudgan gweet bofioo na : ba mefira ma haar na ba seejfm. Gwentafi nii t logm-d n fiem bawdba kaalant. »</p> | <p><i>Jésus dans la maison de Dieu</i></p> <p>Jésus entra dans la maison de Dieu (cour intérieure et cour extérieure) et il vit des personnes qui vendaient et achetaient des choses. Jésus poussa la table des échangeurs d'argent, il poussa les chaises des vendeurs de pigeons et il dit que : « Les paroles du Livre Saint disent que : <i>on a construit ma maison pour qu'on [y] prie</i>. Mais vous l'avez prise et vous en avez fait un endroit de voleurs. »</p> |

• *Observations*

- Interférence avec le français : la traduction de l'adverbe « gwentafi » est insatisfaisante car elle provient de la conjonction de coordination « mais ». Le formateur en linguistique a expliqué qu'elle articule deux propositions qui sont dans une relation d'opposition. En nawdm, l'opposition se fait par la juxtaposition des

propositions, non par l'ajout d'un « gwentafi » car il ne signifie pas « mais ». L'absence de coordonnant (n, ou ka) entre les propositions suffit pour dire qu'il y a coordination adversative. L'ajout de « gwentafi » renforce le sens de la première proposition et donc contribue à souligner le contraste entre les deux propositions. Cela correspond un peu au français « certes », avec cette différence qu'en nawdm cette formulation est beaucoup plus fréquente et naturelle. En fait, il aurait suffi d'utiliser la particule « nnii » pour souligner le contraste.

- La répétition de « Yeesua » est une erreur. Ayant introduit le personnage principal dans la phrase précédente, il devait être ici repris par le pronom.
- L'apprenant a compris qu'il n'y avait qu'une seule table (kpel). C'est une erreur de représentation mentale.
- La complexité des articulations entre les idées est résorbée. Cependant, l'ordre des informations n'est pas toujours naturel en nawdm.

26 ORDRE D'ÉCOUTE DES VERSIONS

Pour cette série d'expérimentations nous avons essayé toutes les combinaisons possibles, la combinaison la plus productive est : version fonctionnelle (SEM) + version formelle (TOB) + version formelle (NBS).

26.1 Trois versions (formelle et fonctionnelle)

Nous avons divisé le groupe en deux sous-groupes. Les expérimentations n'ont été faites qu'avec cinq apprenants.

• *Méthode*

Le traducteur-bibliste expliquait le schéma (séquentiel + questions) de la parabole. Il était écrit au tableau. Puis les apprenants écoutaient la lecture dans une version formelle-fonctionnelle (NBS). A la première écoute, ils construisaient leur représentation mentale. Pendant la première pause active ils répondaient aux questions. Puis ils écoutaient la lecture dans une version fonctionnelle (SEM). A la deuxième écoute ils consolidaient leur représentation mentale. Puis ils écoutaient le texte dans une version formelle (TOB) et ils interprétaient en s'enregistrant. Enfin, les formateurs et le groupe écoutaient les enregistrements et analysaient la qualité du naturel (idée, ordre et articulations).

- **Méthode**

Exemple : *La Parole du mouton égaré* (Matthieu 18. 12-14)

| (NBS) | (SEM) | (TOB) |
|---|---|--|
| <p>¹⁰Gardez-vous de mépriser un seul de ces petits, car je vous dis que leurs anges dans les cieux voient constamment le visage de mon Père qui est dans les cieux.</p> <p>[La parabole du mouton égaré]</p> <p>¹²Qu'en pensez-vous ? Si un homme a cent moutons et que l'un d'eux s'égaré, ne laissera-t-il pas les quatre-vingt-dix-neuf autres dans la montagne pour aller chercher celui qui s'est égaré ? ¹³Et s'il parvient à le retrouver, <i>amen</i>, je vous le dis, il s'en réjouit plus que pour les quatre-vingt-dix-neuf qui ne se sont pas égarés. ¹⁴De même, ce n'est pas la volonté de votre Père qui est dans les cieux qu'il se perde un seul de ces petits.</p> | <p>Faites attention ! Ne méprisez pas un seul de ces petits ; je vous l'assure : leurs anges dans le ciel se tiennent constamment en présence de mon Père céleste.</p> <p>12 Qu'en pensez-vous ? Si un homme a cent brebis, et que l'une d'elles s'égaré, ne laissera-t-il pas les quatre-vingt-dix-neuf autres dans la montagne, pour aller à la recherche de celle qui s'est égarée ? 13 Et s'il réussit à la retrouver, vraiment, je vous l'assure : cette brebis lui causera plus de joie que les quatre-vingt-dix-neuf autres qui ne s'étaient pas égarées. 14 Il en est de même pour votre Père céleste : il ne veut pas qu'un seul de ces petits se perde.</p> | <p>¹⁰« Gardez-vous de mépriser aucun de ces petits, car, je vous le dis, aux cieux leurs anges se tiennent sans cesse en présence de mon Père qui est aux cieux. [¹¹] ¹²Quel est votre avis ? Si un homme a cent brebis et que l'une d'entre elles vienne à s'égarer, ne va-t-il pas laisser les quatre-vingt-dix-neuf autres dans la montagne pour aller à la recherche de celle qui s'est égarée ? ¹³Et s'il parvient à la retrouver, en vérité je vous le déclare, il en a plus de joie que des quatre-vingt-dix-neuf qui ne se sont pas égarées. ¹⁴Ainsi votre Père qui est aux cieux veut qu'aucun de ces petits ne se perde.</p> |

Exemples d'interprétations

| Interprétation de l'apprenant (2) | Traduction orale de l'interprétation (apprenant 3) |
|--|---|
| <p><i>Nawdlam l' hel fēgu kù bōd bá yuum kuu</i></p> <p>Mug-n nyen na n` ni fii daa nim kú ni buga kiiga. T` mementii, t` liliit ba sa man. Biilm miim-n hōm na l' tōniiga boo fii hā ba n fei lemu fí ni bilngu t boorm. Bilngu wen boorii, hā saa fí god fii duurn n hofintii ka bag kú bōd kuu. Hā wen yuu kú bōd kuu, n ηmetgn bolfii man nii l' hel n ka fiena nyaagb n kun l' yag fí kpat ka ba boor fii. Ta miim-n hōm na nyaagb b` fiena kimtwu l' bafir n fēbuga fian nyan-ka lee. T' sa Sangband d' ba sangbambiim wii kpaa bag felafi na hā buga kiiga bōr.</p> | <p><i>Parabole du mouton qui s'est perdu et qu'on a retrouvé</i></p> <p>Gardez-vous de ne mépriser aucun <u>des enfants du mouton</u>. Leur esprit se trouve auprès de Dieu. Vraiment sachez bien qu'il est comparable à quelqu'un qui a cent moutons et que l'un d'eux se perd. Quand il est perdu, il (l'homme) laisse les autres. Il va à la recherche de celui qui est perdu. Lorsqu'il a retrouvé le mouton perdu, il revient auprès de ceux qui n'étaient pas perdus et il est autant heureux à cause du mouton retrouvé qu'à cause de ceux qui n'étaient pas perdus.</p> <p>Il en est de même de notre Père qui est aux cieux. Il est aussi content que l'homme qui a retrouvé son mouton perdu et il ne veut qu'aucun de ses enfants ne se perde.</p> |

- **Observations**

Les apprenants ont eu des difficultés à construire leurs représentations mentales et à répondre aux questions. Les erreurs récurrentes dans leurs interprétations ont été le manque

de naturel dans la progression des idées et dans leurs articulations. A titre d'exemple, les maladresses de l'apprenant (2) étaient :

- Formulation maladroite des idées : « l' ka hena nyaagb » (et cela donne de la joie).
- Mauvaise utilisation des pronoms. Erreur de classe pronominale.
- Omission d'une idée : 99 moutons.
- Explicitation « de la même manière » (ta yenmii nnii).
- Connecteur logique incorrect : « lee » (alors).
- Présence de connecteurs logiques entre des idées qui devraient être juxtaposées.
- Phrases mal construites.
- Des contresens : par exemple le mot « ange » est traduit par âme/ombre « liliit ».
- Des questions de rhétorique sont reformulées par des phrases affirmatives (v.12).

Un formateur a expliqué que certains apprenants avaient mentalement fait l'équation mouton = homme. Jésus parlant en paraboles, cela n'a rien de surprenant pour un Nawda. Quand l'apprenant parle de « mouton », cela ne veut pas dire qu'il pense nécessairement à des ovins. Dans cet extrait, la parabole est distincte de son explication. Cependant en nawdm, il n'est pas rare que les deux se mélangent et c'est à l'auditeur de faire le tri.

| <i>Interprétation de l'apprenant (3)</i> | <i>Traduction orale de l'apprenant (5)</i> |
|---|---|
| <p>Mad-n ñyen na fii daa nim fià bihihi ni kiiga, <u>blafib kaa</u>, hi tumtba jefira Sa nongan sangbambiimn goorfiee memfiee, <u>blafib kaa</u> Nida Budaaga daan na kà dafi bá bôd bee juuni.</p> <p><u>¿ N' diila na laa ? Tn log-n na nida ban fei lemu. kuyengu t boorm ¿ fià kpafi saa-fii duuga fien fià san kuyenguu bagt ? Há wen yuu-ku, n ka ba nyaagbn kpaalaa l' yata keewefi n fiwefi fii tel ka ba duuga fien fii.</u></p> <p>Mà rea ka bôfioc-na...</p> | <p>Gardez-vous que personne ne méprise l'un de ses propres enfants car leurs envoyés se tiennent tous les jours devant le Père dans les cieux. En effet le fils de l'homme est venu sauver ceux qui sont perdus.</p> <p>Que ('en) pensez-vous ? Supposez qu'un homme a cent moutons. Un se perd. Il ne va pas laisser ceux qui sont perdus dans la montagne pour aller à la recherche de celui qui est perdu ? Lorsqu'il le retrouve il est content plus que les 99 qui restent sur la montagne.</p> <p>Je vous déclare que ...</p> |

• *Observations*

- Introduction maladroite probablement à cause d'interférences avec le français. « ¿ N'diila na laa ? » (Que pensez-vous ?) est une question qu'un locuteur pose s'il constate que ses auditeurs sont distraits et ne l'écoutent pas.
- Interprétation formelle, les idées sont maladroitement articulées entre elles. Par exemple, un formateur a expliqué que la particule qui introduit une cause « blafib

kaa » (car) a dans ce contexte le sens de « en effet » aurait dû être exprimée par « ma bōfiɔ na » (j'affirme que).

- Répétition de la particule « blaɸi b kaa ». Cette maladresse est étonnante de la part de cet apprenant. C'est un emprunt du français, car en nawdm il n'est pas nécessaire de mettre une conjonction ou une locution conjonctive. L'apprenant avait le choix entre relier ses informations par « tii kaa nnii » (c'est pourquoi) ou les juxtaposer, sans aucun connecteur explicite.
- La question de rhétorique est maladroite et imprécise, l'idée est vaguement formulée car les informations sont juxtaposées : « Supposez qu'un homme a cent moutons. Un se perd. Il ne va pas laisser ceux qui sont perdus dans la montagne pour aller à la recherche de celui qui est perdu ? ».
- Contresens « n ka ba nyaagbn kpaalaa l' yata keewefi n fiwefi fi tel ka ba duuga fien hii » (il est plus content que les 99 qui restent sur la montagne).
- Interférence avec le français « quand il le voit / s'il le retrouve ».
- Interprétation inachevée.
- Cet apprenant disait avoir eu des difficultés à construire une représentation mentale de cette parabole. En interprétant, il avait donc cherché à mémoriser le texte non à restituer sa représentation mentale de la situation.

26.2 Trois versions (fonctionnelle et formelles-fonctionnelles)

• *Méthode*

Le traducteur-bibliste expliquait le schéma (séquentiel + questions) de la parabole. Il était écrit au tableau. Puis les apprenants écoutaient la lecture dans (SEM). A la première écoute, ils construisaient leur représentation mentale. Pendant la première pause active ils répondaient aux questions. Puis ils écoutaient la lecture dans (TOB). A la deuxième écoute ils consolidaient leur représentation mentale. Puis ils écoutaient le texte dans (NBS) et ils interprétaient en s'enregistrant. Enfin, les formateurs et les apprenants écoutaient les enregistrements et analysaient la qualité du naturel (idée, ordre et articulations).

Exemple d'interprétation

| Interprétation (Apprenant 6) | Traduction orale (apprenant 10) |
|---|---|
| <i>Nawdlam m` bōfiɔ fēgu kù bōd bà yum kuu gwēet.</i> Mug-n nyen na n` daa nim buluumbii. Mà bōfiɔ-n | <i>Parabole qui parle du mouton perdu et retrouvé</i> Prenez garde de ne pas mépriser les petits enfants. Je |

| | |
|---|--|
| <p>gobiint na <u>waa</u> hí tumtba jefira Sangband nongan herufi'. <u>Biilm</u> blafib ka na Yeesua daan tant fien na fià dafi biiba bà bôd bee juuni.</p> <p><u>Îiluu-n n` nyaana</u> ka hii ban fei lemu hí ni kuyengu t boorm, <u>fià kpaa saa fei kweewefi n fiwefiii kudulgna jugun n nmet n hofintii ka bag feegu kuyengu kú bôd kuu ?</u> Ka fià nyaan-kuu l' fiem-wu nyaagb fià jum kasant. Mà bôfôo-n biilm na ta welee nni sa Sangband nn kpaa bag na fià bôrii fià buluumbiin kayenga mômga felafi'.</p> | <p>vous dis <u>la vérité</u> que leurs anges sont souvent devant Dieu. <u>Vraiment</u> c'est parce que Jésus Christ est venu sur terre pour sauver ceux qui sont perdus. <u>Regardez voir</u> si un homme a cent moutons et [que] l'un d'eux se perd, <u>ne</u> laisse-t-il pas 99 autres sur le pont et il descend chercher celui qui est perdu ? S'il le retrouve il est content il y aura une fête. En vérité je vous le déclare c'est aussi pareil que Dieu notre Père ne veut perdre aucun de ses petits enfants.</p> |
|---|--|

• *Observations*

Les idées sont présentées naturellement. Les formateurs ont estimé que si un auditeur ignore que c'est une interprétation il croira que cet énoncé a été produit par celui qui parle. La formulation de la progression des idées et ses articulations est satisfaisante :

- L'introduction est naturelle : « Mug-n nyen na n` daa nim buluumbii. Mà bôfôo-n gobiint na waa » (Prenez garde de ne pas mépriser les petits enfants. Je vous dis la vérité que). Cet apprenant n'a pas fait l'erreur de relier les deux idées par une particule équivalente à la conjonction de coordination « car » :

- Il a juxtaposé les deux idées : « [...] buluumbii. Mà bôfôo-n [...] » (enfants. Je vous).
- Il a correctement marqué l'insistance sur l'idée par le marqueur « waa » (hein).
- L'emploi de l'adverbe « Biilm » (vraiment) pour relier l'idée suivante à la précédente, annonce une explication ou une confirmation de l'idée précédente. Un formateur a cependant observé que cet apprenant a fait une erreur en ajoutant un « blafib ka na » (parce que) qui n'a pas sa place et n'est pas naturel en début de phrase.
- « Îiluu-n n` nyaana » (regardez et voyez) : l'apostrophe à l'auditeur est usuelle en nawdm quand une personne veut attirer l'attention sur une idée ou sur un exemple qu'elle va expliquer. L'auditeur est invité à réfléchir.
- La question de rhétorique est claire et formulée naturellement.
- Le bonheur de l'homme qui a retrouvé sa brebis a bien été interprété : le sentiment de joie est exprimé avec finesse. C'est une expression qui serait usuellement utilisée dans une telle situation en contexte nawda « l' fiem-wu nyaagb fià jum kasant. » (cela lui a donné de la joie et il a mangé la fête.)

L'articulation entre l'exemple et la leçon à tirer de cette parabole est logique et naturelle en nawdm : « Mà bôfôo-n biilm na ta welee nnii [...] » (En vérité je vous le déclare, il en est aussi de même [...]). La particule « ta » (aussi) établit un lien

entre l'exemple et la leçon ; « welee nnii » (ainsi) renforce le lien et annonce une conclusion.

27 INTRODUCTIONS À LA *LETTRE AUX GALATES*

Les introductions ci-dessous sont tirées des Bibles citées.

27.1 Bible Français courant

« Au troisième siècle avant Jésus-Christ, des Celtes gaulois s'étaient avancés jusqu'en Asie Mineure (aujourd'hui la Turquie d'Asie) et s'y étaient établis. Leurs descendants, les Galates, occupaient la région proche de l'actuelle ville d'Ankara. Certains furent gagnés à l'Évangile par l'apôtre Paul lors de son deuxième et de son troisième voyage missionnaire (Ac 16.6 et 18.23).

Mais l'apôtre fut suivi par d'autres visiteurs. Ces derniers enseignaient que les chrétiens d'origine non juive devaient se soumettre à la loi juive et en particulier se faire circoncire. Pour Paul, cette exigence était contraire au véritable Évangile de Jésus-Christ : elle plaçait les chrétiens galates dans une situation d'esclavage spirituel. Quand il apprit - probablement à Éphèse - que ceux-ci semblaient accepter le message de ses adversaires, il leur écrivit cette lettre passionnée.

Pour ramener ses frères à la seule « Bonne Nouvelle », Paul procède en trois temps :

- Il évoque d'abord ses expériences personnelles : sa conversion ; l'accord qu'il obtint de l'Église de Jérusalem (les chrétiens d'origine non juive ne seraient pas soumis à la loi juive) ; son différend avec l'apôtre Pierre sur l'application de cette décision. Paul défend son autorité d'apôtre, en insistant sur le fait que cette charge lui a été confiée par le Seigneur (chap. 1-2).
- En s'appuyant sur des textes de l'Ancien Testament il explique qu'on ne trouve pas le salut en se soumettant à la loi juive mais seulement en croyant en Jésus-Christ (chap. 3-4).
- Il termine par un pressant appel à vivre librement sous la conduite de l'Esprit de Dieu, car l'Esprit produit en l'homme toutes sortes de nouvelles dispositions, en premier l'amour (chap. 5-6). Chaque Église, chaque chrétien doit entendre cet appel et y répondre du fond du cœur, afin d'être libéré de tout esclavage. »

27.2 Bible du Semeur

« La *Lettre aux Galates* est une lettre circulaire que Paul écrivit à des Églises qu'il avait fondées lors de l'un de ses voyages missionnaires décrits dans le livre des Actes.

Pour les uns, ces Églises se situeraient au centre de l'Asie mineure (la Turquie actuelle), dans une vaste région que Paul aurait traversée lors de son deuxième et de son troisième voyage missionnaire (Ac 16:6; 18:3). Pour les autres, il s'agirait plutôt des Églises de la province romaine de Galatie, au sud de l'Asie mineure, que Paul a parcourue pendant son premier voyage missionnaire (Ac 13 ; 14).

Cette lettre pourrait donc fort bien être la première de Paul. Il l'aurait écrite en 49, peu avant la conférence de Jérusalem (Ac 15). Les Églises de Galatie ont été visitées, après le départ de Paul, par des prédicateurs d'origine juive, qui ont dénigré son apostolat et insisté sur le respect de la Loi de Moïse, des fêtes juives et de la circoncision. Paul commence par répondre aux attaques contre son apostolat, qui sèment le doute sur la valeur de l'Évangile qu'il a proclamé. Il a reçu la Bonne Nouvelle par révélation, directement du Christ ressuscité (ch. 1). Ensuite les autres apôtres l'ont soutenu (2.1-10). Il a même défendu le véritable Évangile en face de Pierre à Antioche (2.11-21). Puis il répond à ceux qui voudraient imposer les pratiques juives aux chrétiens d'origine païenne (3.1 à 4.12). Le chrétien est déclaré juste par la foi, selon la promesse faite à Abraham (3.1-14).

Il rappelle ensuite le rôle de la Loi, de conduire au Christ, et par contraste, celui de la foi (3.15-29). La foi en Jésus-Christ nous fait changer de statut. Nous ne sommes plus esclaves mais fils (4.1-11).

A partir de 4.12 Paul encourage les Galates à se maintenir dans la liberté que le Christ leur a acquise en se séparant des adversaires (4.12 à 5.12) puis il décrit ce qu'est la vie par l'Esprit Saint (5.13 à 6.10).

Cette lettre dépeint l'un des dangers qui menace l'Église de tous les temps : le légalisme. Elle dit ce qu'est la véritable liberté chrétienne, celle des fils de Dieu. »

28 EXTRAITS DES TRADUCTIONS T. 1 ET T. 2

Les données ci-dessous présentent un même extrait de la *Lettre aux Galates* en trois langues (grec, français et nawdm) :

Grec koinè : texte source *standard*⁵⁶³ utilisé pour l'exégèse et par les versions françaises.

⁵⁶³ Le texte grec koinè est celui de la 4^e édition de *The Greek New Testament* (GNT). Kurt ALAND, Matthew BLACK, Carlo M. MARTINI, Bruce M. METZGER et Allen WIKGREN. La traduction mot à mot est celle de Maurice CARREZ. *Nouveau Testament interlinéaire grec/français*.

Français : versions françaises utilisées par les traductions nawdm.

Nawdm : les deux traductions nawdm sont présentées. La traduction effectuée par l'équipe des traducteurs avant nos travaux : la T.1. Et l'interprétation-traduction qui résulte de nos travaux : la T.2.

28.1 Extrait 1. 1-5

Cet extrait sert pour l'évaluation du formulaire introductif : les correspondants, les co-expéditeurs, le rapport de place et la salutation.

| Grec | |
|--|--|
| <p>Galates 1.1 Παῦλος ἀπόστολος οὐκ ἀπ' ἀνθρώπων οὐδὲ δι' ἀνθρώπου ἀλλὰ <i>Paul apôtre, non de la part des humains ni par un humain, mais</i> διὰ Ἰησοῦ Χριστοῦ καὶ θεοῦ πατρὸς τοῦ ἐγείραντος αὐτὸν ἐκ νεκρῶν, <i>par Jésus Christ et Dieu Père ayant ressuscité lui des morts,</i></p> <p>Galates 1.2 καὶ οἱ σὺν ἐμοὶ πάντες ἀδελφοὶ ταῖς ἐκκλησίαις τῆς Γαλατίας, <i>et les avec moi tous frères aux églises - de Galatie,</i></p> <p>Galates 1.3 χάρις ὑμῖν καὶ εἰρήνη ἀπὸ θεοῦ πατρὸς ἡμῶν καὶ κυρίου Ἰησοῦ Χριστοῦ <i>grâce à vous et paix de la part de Dieu Père de nous et du Seigneur Jésus Christ,</i></p> <p>Galates 1.4 τοῦ δόντος ἑαυτὸν ὑπὲρ τῶν ἁμαρτιῶν ἡμῶν, ὅπως <i>l' ayant livré soi-même pour les péchés de nous, afin qu'</i> <i>ἐξέλῃται ἡμᾶς ἐκ τοῦ αἰῶνος τοῦ ἐνεστώτος πονηροῦ</i> <i>il arrache nous hors de cette ère présente mauvaise</i> κατὰ τὸ θέλημα τοῦ θεοῦ καὶ πατρὸς ἡμῶν, <i>selon la volonté - de Dieu et Père de nous,</i></p> <p>Galates 1.5 ᾧ ἡ δόξα εἰς τοὺς αἰῶνας τῶν αἰώνων, ἀμήν. <i>à qui la gloire pour les ères des ères, amen.</i></p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | <p>¹De la part de Paul, chargé d'être apôtre non point par les hommes ou par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père qui l'a ramené d'entre les morts. ²Tous les frères qui sont ici se joignent à moi pour adresser cette lettre aux Églises de Galatie et leur dire : ³Que Dieu notre Père et le Seigneur Jésus-Christ vous accordent la grâce et la paix. ⁴Le Christ s'est livré lui-même pour nous sauver de nos péchés afin de nous arracher au pouvoir mauvais du monde présent, selon la volonté de Dieu, notre Père. ⁵A Dieu soit la gloire pour toujours ! Amen.</p> |
| (SEM) | <p>¹ Cette lettre vous est adressée par Paul, apôtre, non par une autorité humaine, ni par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu, le Père, qui l'a ressuscité d'entre</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | les morts. ² Avec tous les frères qui sont avec moi, je salue les Eglises de la Galatie. ³ Que la grâce et la paix vous soient données par Dieu notre Père et par le Seigneur Jésus-Christ. ⁴ Le Christ s'est offert lui-même en sacrifice pour expier nos péchés, afin de nous délivrer du monde présent dominé par le mal: il a ainsi accompli la volonté de Dieu, notre Père, ⁵ à qui soit la gloire pour l'éternité! Amen! |
| (TOB) | ¹ Paul, apôtre, non de la part des hommes, ni par un homme, mais par Jésus Christ et Dieu le Père qui l'a ressuscité d'entre les morts, ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Églises de Galatie : ³ à vous grâce et paix de la part de Dieu notre Père et du Seigneur Jésus Christ, ⁴ qui s'est livré pour nos péchés, afin de nous arracher à ce monde du mal, conformément à la volonté de Dieu, qui est notre Père. ⁵ A lui soit la gloire pour les siècles des siècles. Amen. |
| (FF) | ¹⁻² Moi, Paul, apôtre, avec tous les frères et sœurs chrétiens qui sont avec moi, j'écris aux Églises de Galatie. Ce ne sont pas des hommes qui m'ont fait apôtre. Je ne le suis pas par l'intermédiaire d'un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père, qui l'a réveillé de la mort. ³ Que Dieu, notre Père, et le Seigneur Jésus-Christ vous bénissent et vous donnent la paix ! ⁴ Le Seigneur Jésus a donné sa vie pour nous sauver de nos péchés. Il nous a arrachés à ce monde mauvais, comme Dieu notre Père l'a voulu. ⁵ Rendons gloire à Dieu pour toujours ! Amen. |
| (NBS) | ¹ Paul, apôtre, — envoyé, non par des humains, ni par l'entremise d'un être humain, mais par Jésus-Christ et Dieu, le Père, qui l'a réveillé d'entre les morts — ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Eglises de Galatie : ³ Grâce et paix à vous de la part de Dieu, notre Père, et du Seigneur Jésus-Christ, ⁴ qui s'est donné lui-même pour nos péchés, afin de nous délivrer du présent monde mauvais, selon la volonté de notre Dieu et Père, ⁵ à qui soit la gloire à tout jamais ! <i>Amen !</i> |
| (COL) | ¹ Paul, apôtre, non de la part des hommes, ni par un homme, mais par Jésus-Christ et par Dieu le Père qui l'a ressuscité d'entre les morts, ² et tous les frères qui sont avec moi, aux Églises de la Galatie : ³ Que la grâce et la paix vous soient données de la part de Dieu, notre Père, et du Seigneur Jésus-Christ, ⁴ qui s'est donné lui-même pour nos péchés, afin de nous arracher au présent siècle mauvais, selon la volonté de notre Dieu et Père, ⁵ à qui soit la gloire aux siècles des siècles ! Amen ! |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | ^{1,2} Man nnii tumt Fɔɔla, ¹⁻² <i>Je suis Paul le serviteur.</i> man n teelba fɔɔba n daba bá ba na Krista tiiba ka ba mà man bee membee, <i>Je suis avec vos frères et sœurs qui sont chrétiens,</i> mà fioora wadgankena kpaturi hí ba Galasii fii tiiba. <i>j'écris cette lettre aux membres des églises qui sont en Galatie.</i> Lag nidba da lɔgra-ma na tumta. <i>Ce ne sont pas les hommes qui m'ont choisi comme serviteur.</i> Mà ba tag n nidfii le n ka ba na tumta. |

| | |
|--------|--|
| | <p><i>Je n'ai pas passé par un homme pour être serviteur.</i></p> <p>Lee, ɪ tag n Yeesu Krista n Sa Sangband le mà kita tumtba.</p> <p><i>Ainsi, tout s'est passé par Jésus Christ et notre Dieu pour que je devienne serviteur.</i></p> <p>Sangband da himii Yeesuwu kuumn.</p> <p><i>Dieu avait ramené Jésus Christ de la mort à la vie.</i></p> <p>Sa Sangband n ɛ Berm Yeesu Krista bá kaawl n ɛ hien bà si-n nigiigu.</p> <p>³ <i>Que le Père de notre Seigneur Jésus Christ vous bénissent et vous accordent la paix.</i></p> <p>⁴ Berm Yeesua to fiá neerm na fià ree-t ɛ fubefiin,</p> <p>⁴ <i>Le Seigneur Jésus a donné sa vie à fin de nous sauver des péchés,</i></p> <p>fiá vɔdg-t tanbefitntinan wo ɛ Sa Sangband nn sɔkl lee.</p> <p><i>il nous a arraché de ce mauvais pays comme l'avait désiré Dieu.</i></p> <p>⁵ Tn seenjm-n Sangband na dii hera ɲmɛɛgb ka kpaa saa. L' bem welee.</p> <p>⁵ <i>Remercions sans cesse Dieu. Qu'il soit ainsi.</i></p> |
| (T. 2) | <p>¹⁻² Man nnii Fɔɔla, man fiɔɔra Galasii Krista kpaturu tiiba nen wadgankena.</p> <p>¹⁻² <i>Je suis Paul, j'écris cette lettre à vous les communautés de la Galatie qui appartenez à Christ.</i></p> <p>Man nnii Yeesu Krista tumta. Lag nidba laa nidfii kɔtg-ma,</p> <p><i>Je suis apôtre de Jésus-Christ. Ce ne sont pas des hommes ou un seul homme qui m'a choisi,</i></p> <p>Yeesu Krista kɔtg-ma, Sa Sangband t ta kɔt-ma. Wii da himii Yeesuwu kuumn.</p> <p><i>Jésus-Christ m'a choisi, Dieu le Père m'a aussi choisi. C'est lui qui a relevé Jésus de la mort.</i></p> <p>Má n ɛ teelba bá ba mà man bee ɛ seenja-n na</p> <p><i>Moi et nos frères qui sont avec moi, nous vous saluons (en vous disant)³ que</i></p> <p>³ Sa Sangband n Berm Yeesu Krist bà hɔmgu n bà nigiigu bem n ɛ man !</p> <p><i>la grâce et la paix qui proviennent de Dieu le Père et du Seigneur Jésus-Christ soient avec vous.</i></p> <p>⁴ Kristwii vidra fiayen ɛ fubefii kaa na ɪ ree-t tantntina befigun ɛ Sa Sangband sɔklbn.</p> <p>⁴ <i>C'est le Christ qui s'est sacrifié pour nos péchés afin de nous délivrer du mal de ce monde selon la volonté de Dieu.</i></p> <p>⁵ Dii hefɪl n nyɔkb bina mena kakefinan. L' bem welee !</p> <p>⁵ <i>C'est à lui la gloire pour les siècles des siècles Amen.</i></p> |

28.2 Extrait 4. 20

| Grec | |
|--|---|
| <p> _ῆθελον _δὲ παρῆναι πρὸς _ὑμᾶς _ἄρτι _καὶ_ ἀλλάξει _τὴν <i>Je voudrais - être présent chez vous maintenant et changer le</i> _φωνήν _μου, _ὅτι _ἀποροῦμαι _ἐν _ὑμῖν. <i>ton de moi, car je suis embarrassé pour vous.</i> </p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | Combien j'aimerais me trouver auprès de vous en ce moment afin de pouvoir vous parler autrement. <u>Je suis si perplexe</u> à votre sujet ! |
| (SEM) | Je voudrais tellement être au milieu de vous en ce moment et vous parler sur un autre ton. Car <u>je suis inquiet</u> à votre sujet. |
| (TOB) | Oh ! je voudrais être auprès de vous en ce moment pour trouver le ton qui convient, car je ne sais comment m'y prendre avec vous. |
| (FF) | je voudrais bien être auprès de vous en ce moment, pour vous parler autrement. En effet, <u>je ne sais pas comment faire avec vous.</u> |
| (NBS) | Je voudrais être maintenant présent parmi vous et trouver le ton qui convient, car <u>je suis dans l'embarras</u> à votre sujet. |
| (COL) | je voudrais être maintenant présent parmi vous, et changer de langage, car <u>je suis dans l'embarras</u> à votre sujet. |
| Traductions Nawdm | |
| (T. 1) | <p>Man bagm na man bem n` huuga gwelhalena na mà gweel n nn jeent jugun. <i>Je voudrais être parmi vous maintenant même pour vous parler d'autres choses.</i> Biilm, mà kpaa mi man ba mà fiee-n lee. <u><i>Vraiment, je ne sais pas comment je vais vous traiter.</i></u></p> |
| (T. 2) | <p>Ka man mam n` manii, man ba mà lagii noor mà gweel n nn. <i>Si j'étais auprès de vous, je changerai de langage.</i> Gwelha lee, ¿ maa mà fie nan lan nnii lee ? <i>Maintenant, que puis-je faire ?</i></p> |

28.3 Extrait 4. 21

| | |
|---|---|
| Grec | |
| <p>Λέγετέ μοι, οἱ ὑπὸ νόμον θέλοντες εἶναι, τὸν νόμον οὐκ ἀκούετε; <i>Dites moi, les dessous la Loi voulant être, la Loi ne pas écoutez-vous ?</i></p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | Dites-moi, <u>vous qui voulez être soumis à la loi</u> : n'entendez-vous pas ce que déclare cette loi ? |
| (SEM) | Dites-moi, <u>vous qui voulez vivre sous le régime de la Loi</u> , ne comprenez-vous pas ce que déclare la Loi ? |
| (FF) | Dites moi, <u>vous qui voulez obéir à la loi</u> , est-ce que vous n'entendez pas ce qu'elle dit ? |
| (TOB) | Dites-moi, <u>vous qui voulez être soumis à la loi</u> , n'entendez-vous pas ce que dit cette loi ? |
| (NBS) | Dites-moi, <u>vous qui voulez être sous la loi</u> , n'entendez-vous pas la loi ? |
| (COL) | Dites-moi, <u>vous qui voulez être sous la loi</u> , n'écoutez-vous pas la loi ? |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | <p>Biir-n-ma, <u>nen bo na n` valgm bafilb nen</u>, ɿ n` kpaɐ ɸum bn bɔɸɔɔ tiin ? <i>Dites-moi <u>vous qui voulez respecter la loi</u>, ne comprenez-vous pas ce qu'elle dit ?</i></p> |
| (T. 2) | <p>Nen, <u>nen bag na n` bem bafilb kwɛɛn nen waa</u>, biir-n-ma ! <i><u>Vous qui voulez être sous la loi, vous-là, dites-le-moi :</u></i> ɿ N` ba ɸom bafilb wadii nn bɔɸɔɔ leen ? <i>N'avez-vous pas compris ce que déclarent les livres de la loi ?</i></p> |

28.4Extrait 5. 1

| Grec | |
|---------------------|---|
| τῇ | ἐλευθερίᾳ |
| <i>Pour la</i> | <i>liberté</i> |
| καὶ μὴ | πάλιν |
| <i>et ne pas</i> | <i>de nouveau</i> |
| ἡμῶς | ζυγῶ |
| <i>nous</i> | <i>le joug</i> |
| Χριστὸς | δουλείας |
| <i>le Christ</i> | <i>de l'esclavage,</i> |
| ἠλευθέρωσεν• | ἐνέχεσθε. |
| <i>as libérés ;</i> | <i>mettez-vous sous.</i> |
| στήκετε | οὖν |
| <i>tenez bon</i> | <i>donc</i> |
| Versions françaises | |
| (FC) | Le Christ nous a libérés pour que nous soyons vraiment libres. Tenez bon, donc, ne vous laissez pas de nouveau réduire en esclavage. |
| (SEM) | Le Christ nous a rendus libres pour que nous connaissions la vraie liberté. C'est pourquoi tenez bon et ne vous laissez pas réduire à nouveau en esclavage. |
| (TOB) | C'est pour que nous soyons vraiment libres que Christ nous a libérés. Tenez donc ferme et ne vous laissez pas remettre sous le joug de l'esclavage |
| (FF) | Le Christ nous a libérés pour que nous soyons vraiment libres. Alors, résistez ! Ne vous laissez plus attacher avec les chaînes de l'esclavage ! |
| (NBS) | C'est pour la liberté que le Christ nous a libérés. Tenez donc ferme, et ne vous remettez pas sous le joug de l'esclavage. |
| (COL) | C'est pour la liberté que Christ nous a libérés. Demeurez donc fermes, et ne vous remettez pas de nouveau sous le joug de l'esclavage. |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | Krista ree-t sargan na t̄ bəm tyen t̄ bolmrn. Lee, hafilg-n iyen. Daa saam-n iyen yuumnt konan. <i>Christ nous a sorti de la prison pour que nous soyons libres. Alors, fortifiez-vous. Ne vous laissez pas dans les chaînes de l'esclavage.</i> |
| (T. 2) | Biilm, Krista ree-t na t̄ bəm tyen t̄ bolmrn kpaalaa. Tii lee, mad-n iyen na n̄ daa ta ηmetg yuumnt kpapan ! <i>Le Christ nous a libérés pour que nous soyons vraiment libres. Par conséquent, veillez sur vous-mêmes, pour que vous ne retombiez pas dans les liens de l'esclavage.</i> |

28.5 Extrait 3. 1-5

| Grec | |
|---------------------|---|
| Galates 3.1 | |
| Ω | άνόητοι Γαλάται, τίς ὑμᾶς ἐβάσκανεν, οἷς κατ’ <i>O insensés Galates, qui vous a envoûtés, à qui sous</i> |
| ὀφθαλμοὺς | Ἰησοῦς Χριστὸς προεγράφη ἐσταυρωμένος; <i>les yeux Jésus Christ a été dépeint crucifié?</i> |
| Galates 3.2 | |
| τοῦτο | μόνον θέλω μαθεῖν ἀφ’ ὑμῶν· ἐξ ἔργων νόμου τὸ <i>cela seulement je veux apprendre de vous; par oeuvres de loi l’</i> |
| πνεῦμα | ἐλάβετε ἢ ἐξ ἀκοῆς πίστεως; <i>Esprit avez-vous reçu ou bien par écoute de foi ?</i> |
| Galates 3.3 | |
| οὕτως | άνόητοι ἐστε, ἐναρξάμενοι πνεύματι νῦν σαρκὶ ἐπιτελεῖσθε; <i>si insensés êtes-vous? Ayant commencé par l’Esprit, maintenant par la chair vous terminez ?</i> |
| Galates 3.4 | |
| τοσαῦτα | ἐπάθετε εἰκῇ; εἰ γε καὶ εἰκῇ. <i>tant avez-vous fait d’expériences en vain? Si certes aussi en vain.</i> |
| Galates 3.5 | |
| ὁ | οὖν ἐπιχορηγῶν ὑμῖν τὸ πνεῦμα καὶ ἐνεργῶν <i>le en effet procurant à vous l’ Esprit et opérant</i> |
| δυνάμεις | ἐν ὑμῖν, ἐξ ἔργων νόμου ἢ ἐξ ἀκοῆς πίστεως; <i>des miracles parmi vous, par oeuvres de la loi ou par écoute de la foi?</i> |
| Versions françaises | |
| (FC) | ¹ O Galates insensés ! Qui vous a ensorcelés ? Pourtant, c'est une claire vision de Jésus-Christ mort sur la croix qui vous a été présentée. ² Je désire que vous répondiez à cette seule question : avez-vous reçu l'Esprit de Dieu parce que vous avez obéi en tout à la loi ou parce que vous avez entendu et cru la Bonne Nouvelle ? ³ Comment pouvez-vous être aussi insensés ? Ce que vous avez commencé par l'Esprit de Dieu, voulez-vous l'achever maintenant par vos propres forces ? ⁴ Avez-vous fait de telles expériences pour rien ? Il n'est pas possible que ce soit pour rien. ⁵ Quand Dieu vous accorde son Esprit et réalise des miracles parmi vous, le fait-il parce que vous obéissez à la loi ou parce que vous entendez et croyez la Bonne Nouvelle ? |
| (SEM) | ¹ O Galates insensés! Qui vous a envoûtés ainsi? Pourtant, la mort de Jésus-Christ sur la croix a été clairement dépeinte à vos yeux. ² Je ne vous poserai qu'une seule question: A quel titre avez-vous reçu le Saint-Esprit? Est-ce parce que vous avez accompli la Loi, ou parce que vous avez accueilli avec foi la Bonne Nouvelle que vous avez entendue? ³ Manquez-vous à ce point d'intelligence? Après avoir commencé par l'Esprit de Dieu, est-ce en comptant sur vos propres |

| | |
|--------------------------|---|
| | ressources que vous allez parvenir à la perfection? ⁴ Avez-vous fait tant d'expériences pour rien? Si encore, c'était pour rien! ⁵ Voyons! Lorsque Dieu vous donne son Esprit et qu'il accomplit parmi vous des miracles, le fait-il parce que vous obéissez à la Loi ou parce que vous accueillez avec foi la Bonne Nouvelle que vous avez entendue? |
| (FF) | ¹ Galates stupides, qui vous a jeté un sort ? Pourtant, on vous a mis devant les yeux Jésus-Christ cloué sur une croix ! ² Je veux que vous répondiez seulement à cette question : l'Esprit Saint, est-ce que vous l'avez reçu parce que vous avez obéi à la loi, ou parce que vous avez cru à la Bonne Nouvelle ? ³ Mais vous avez perdu la tête ! Au début, vous avez compté sur l'Esprit Saint, et maintenant, est-ce que vous allez compter sur vos seules forces ? ⁴ Tout ce que vous avez vécu, est-ce que c'est pour rien ? D'ailleurs, pour rien, c'est impossible ! ⁵ Dieu vous donne son Esprit et il fait chez vous tant de choses extraordinaires ! Est-ce qu'il fait cela parce que vous obéissez à la loi, ou bien parce que vous croyez à la Bonne Nouvelle ? |
| (TOB) | ¹ O Galates stupides, qui vous a envoûtés alors que, sous vos yeux, a été exposé Jésus Christ crucifié ? ² Eclairez-moi simplement sur ce point : Est-ce en raison de la pratique de la loi que vous avez reçu l'Esprit, ou parce que vous avez écouté le message de la foi ? ³ Etes-vous stupides à ce point ? Vous qui d'abord avez commencé par l'Esprit, est-ce la chair maintenant qui vous mène à la perfection ? ⁴ Avoir fait tant d'expériences en vain ! Et encore, si c'était en vain ! ⁵ Celui qui vous dispense l'Esprit et opère parmi vous des miracles, le fait-il donc en raison de la pratique de la loi ou parce que vous avez écouté le message de la foi ? |
| (NBS) | ¹ Galates stupides, qui a pu vous fasciner, alors que sous vos yeux Jésus-Christ a été dépeint crucifié ? ² Voici seulement ce que je veux apprendre de vous : est-ce en vertu des œuvres de la loi que vous avez reçu l'Esprit, ou parce que vous avez entendu le message de la foi ? ³ Etes-vous donc stupides à ce point ? Après avoir commencé par l'Esprit, allez-vous maintenant achever par la chair ? ⁴ Avez-vous fait tant d'expériences pour rien ? Si du moins c'est pour rien ! ⁵ Celui qui vous accorde l'Esprit et qui opère des miracles parmi vous, le fait-il donc en vertu des œuvres de la loi, ou parce que vous avez entendu le message de la foi ? |
| (COL) | ¹ O Galates insensés ! qui vous a fascinés, vous, aux yeux de qui a été dépeint Jésus-Christ crucifié ? ² Voici seulement ce que je veux apprendre de vous : Est-ce en pratiquant la loi que vous avez reçu l'Esprit, ou en écoutant avec foi ? ³ Etes-vous tellement insensés ? Après avoir commencé par l'Esprit, allez-vous maintenant finir par la chair ? ⁴ Avez-vous fait tant d'expériences en vain ? Si du moins c'est en vain ! — Celui qui vous accorde l'Esprit, ⁵ et qui opère des miracles parmi vous, le fait-il donc parce que vous pratiquez la loi, ou parce que vous écoutez avec foi ? |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | ¹ Galasii tiiba-n, joojoont nen, ɔ wen teewr-n behii welee ? ¹ Vous les Galates ignorants, qui vous a ainsi envoûté ? ɔ L' ba na bà lo Yeesu Krist n' nongan bá kpaŋi-wu dabragr fieni ? Faut-il qu'on place Jésus Christ devant vous et qu'on le cloue ? ² Mà bagl na n' leedg gweet man ba mà gbaam tii fien. ² Je veux que vous me repondez à la question que je vais poser. |

| | |
|--------|--|
| | <p>¿ N` sofidg Vohoom Buudm na nn valg bafilb f kaa laa, nn fomr n tii Gohomt fien le ? <i>Vous avez reçu le Saint Esprit, parce que vous obéissez à la loi, ou parce que vous avez entendu et accepté la boone parole ?</i></p> <p>³ ¿ Lan nnii nn ba n` bee n` bem joojoont welee ? N` reb da bafi fieb n Vohoom bii, ³ <i>Comment pourrez-vous être aussi ignorants ? Ce que vous avez commencé avec le St Esprit,</i> ¿ n` bo na n` felg n nyen n` gemmntn ? ⁴ ¿ N` magii welee yemn ? ⁴ <i>voulez-vous le finir avec votre propre force ? Avez-vous essayé seulement ?</i> L` kpañ f bee f bem welee yem. <i>Cela ne peut être inutilement.</i></p> <p>⁵ Sangband wen safi-n d vohoom m` ka fiena hoolgu n` huuga, ⁵ <i>Quand Dieu vous accorde son Esprit, celui-ci fait des prodiges parmi vous.</i> ¿ m` fiena welee na nn vala bafilb laa, na nn fomr Gohomt n ka tia f fien le ? <i>Il les fait, parce que vous obéissez à la loi, ou parce que vous avez entendu et accepté la bonne parole ?</i></p> |
| (T. 2) | <p>¹⁻² Joojoont nen, ¿ wen hogl-n welee ? Hée waa ! ¹ <i>Insensés que vous êtes, qui vous a séduits ainsi ?</i></p> <p>¿ Bà da ba keem-n Yeesu Krista dabragr fien kuum gweet ? <i>Ne vous a-t-on pas décrit l'histoire de Jésus crucifié ?</i></p> <p>¿ L` da kpaa boo n` nyana welee n n` niini ? <i>N'était ce pas comme vous l'avez sous les yeux ?</i></p> <p>Galasii tiiba-n, leedg-n-ma gweegu kuyengunkuna jugun mà nyaana ! ² <i>Vous galates, répondez moi à cette seule question !</i></p> <p>Nn da sofidg Vohoom Buudm lee, <i>Quand vous avez reçu l'Esprit Saint,</i></p> <p>¿ n` da sofidg-m na nn vala bafilb f kaa laa, nn kewlg Gohomt n tii f fien f kaa le ? <i>l'avez-vous reçu parce que vous obéissez à la loi ou parce que vous avez reçu l'Évangile et vous avez cru en elle ?</i></p> <p>³ ¿ N` ba joojoont weleen ? ¿ N` da ba bafi hom n Vohoom Buudm ? ³ <i>Êtes-vous aussi insensés ? Est-ce que vous n'avez pas bien commencé par l'Esprit Saint ?</i></p> <p>¿ L` fier lan gwelña n` ka bo na n` toglg n nyen n` kwegdi ? <i>Comment ce fait-il maintenant que vous voulez finir par vos propres forces ?</i></p> <p>⁴ ¿ Vohoom Buudm fiera n` huuga ñmeeğb yemn ? ¿ N` diila na nn nyan bii ba yem biilm ? ⁴ <i>L'œuvre de l'Esprit Saint parmi vous n'a-t-il rien servi ? Pensez-vous vraiment qu'elle n'a rien servi ?</i></p> <p>⁵ ¿ Lag Sangband sira-n Vohoom Buudm n fien hoolgu fieb n` huuga ? ⁵ <i>N'est ce pas Dieu qui vous a accordé l'Esprit Saint et a opéré des miracles parmi vous ?</i></p> <p>¿ D` da fiera welee na nn vala bafilb f kaa laa, nn kewlg Gohomt n tii f fien f kaa le ? <i>L'a-t-il fait parce que vous obéissez à la loi ou parce que vous avez entendu et cru à l'Évangile ?</i></p> |

28.6 Extrait 3. 7-9

| Grec | |
|---|--|
| <p>Galates 3.7 Γινώσκετε ἄρα ὅτι οἱ ἐκ πίστεως, οὗτοι υἱοὶ εἰσιν Ἀβραάμ. <i>Sachez donc que les de foi, ceux-là fils sont d'Abraham.</i></p> <p>Galates 3.8 προϊδοῦσα δὲ ἡ γραφὴ ὅτι ἐκ πίστεως δικαιοῖ τὰ ἔθνη ὁ θεός, <i>Prévoyant - l' écriture que par la foi justifie les païens - Dieu,</i></p> <p>προεπηγγέλισατο τῷ Ἀβραάμ <i>par avance a annoncé cette bonne nouvelle à Abraham, que</i></p> <p>ὅτι ἐνευλογηθήσονται ἐν σοὶ πάντα τὰ ἔθνη· <i>seront bénies en toi toutes les nations;</i></p> <p>Galates 3.9 ὥστε οἱ ἐκ πίστεως εὐλογοῦνται σὺν τῷ πιστῷ Ἀβραάμ. <i>de sorte que les issus de la foi sont bénies avec le croyant Abraham.</i></p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | <p>⁷ Vous devez donc le comprendre : ceux qui vivent selon la foi sont les vrais descendants d'Abraham. ⁸ L'Écriture a prévu que Dieu rendrait les non-Juifs justes à ses yeux à cause de leur foi. C'est pourquoi elle a annoncé d'avance à Abraham cette bonne nouvelle : « Dieu bénira toutes les nations de la terre à travers toi. » ⁹ Abraham a cru et il fut béni ; ainsi, tous ceux qui croient sont bénis comme il l'a été.</p> |
| (SEM) | <p>⁷ Comprenez-le donc : seuls ceux qui placent leur confiance en Dieu sont les fils d'Abraham. ⁸ <u>De plus</u>, l'Écriture prévoyait que Dieu déclarerait les non-Juifs justes s'ils avaient la foi. C'est pourquoi elle a annoncé par avance cette bonne nouvelle à Abraham : <i>Tu seras une source de bénédictions pour toutes les nations.</i></p> <p>⁹ <u>Ainsi</u>, tous ceux qui font confiance à Dieu, <u>comme</u> Abraham lui a fait confiance, ont part à la bénédiction avec lui.</p> |
| (FF) | <p>⁷ Comprenez bien une chose : la vraie famille d'Abraham, ce sont les croyants. ⁸ <u>D'ailleurs</u>, les Livres Saints ont prévu ceci : Dieu devait rendre justes les non-juifs à cause de leur foi. C'est pourquoi les Livres Saints ont annoncé d'avance à Abraham cette bonne nouvelle : « Dieu bénira tous les peuples à travers toi. » ⁹ Alors ceux qui croient, Dieu les bénira avec Abraham, le croyant.</p> |
| (TOB) | <p>⁷ comprenez-le donc : ce sont les croyants qui sont fils d'Abraham. ⁸ <u>D'ailleurs</u> l'Écriture, prévoyant que Dieu justifierait les païens par la foi, a annoncé d'avance à Abraham cette bonne nouvelle : <i>Toutes les nations seront bénies en toi.</i> ⁹ <u>Ainsi donc</u>, ceux qui sont croyants sont bénis avec Abraham, le croyant</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| (NBS) | <p>⁷Reconnaissez-le donc : ce sont ceux qui relèvent de la foi qui sont fils d'Abraham. ⁸Aussi l'Écriture, voyant d'avance que Dieu justifierait les non-Juifs en vertu de la foi, a d'avance annoncé cette bonne nouvelle à Abraham : <i>Toutes les nations seront bénies en toi</i> ; ⁹de sorte que ceux qui relèvent de la foi sont bénis avec Abraham, l'homme de foi.</p> |
| (COL) | <p>⁷Reconnaissez-le donc ; ceux qui ont la foi sont fils d'Abraham. ⁸Aussi l'Écriture, prévoyant que Dieu justifierait les païens par la foi, a d'avance annoncé cette bonne nouvelle à Abraham : <i>Toutes les nations seront bénies en toi</i> ; ⁹<u>de sorte que</u> ceux qui ont la foi sont bénis avec Abraham le croyant.</p> |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | <p>⁷ L` ba na n` fiom-t hóm : <i>Il faut que vous compreniez bien cela :</i></p> <p>Bá neer wo gweet fien tiim nn gbaama welee bee, bee nnii Hâbraama buudm móm.</p> <p><i>Ceux qui vivent comme la foi le demande, eux sont les vrais descendants d'Abraham.</i></p> <p>⁸ L` saa Wadbuudgan bôfiô na Sangband ba d` fie bá kpañ na Yuudaa tiiba bee kitg homba</p> <p>⁸ <i>Par ailleurs, il est dit dans le Livre Saint que Dieu fera que les non-Juifs deviennent des justes</i></p> <p>d` nongan bá gweet fien tiim kaa. Tii kaa nnii ln da bed Hâbrahaamwu Gohómtntina n dool.</p> <p><i>devant lui à cause de leur foi. C'est pourquoi il a été dit à Abrah. cette Bonne Parole par avance.</i></p> <p>Tii nnii na : « Sangband kee d` tag n vii jugun lee, d` kaawl tant fien tiga mena jugun. »⁹</p> <p><i>Elle [= la bonne parole] est que : « Dieu passera par toi pour bénir tous les peuples de la terre ».</i></p> <p>Hâbrahaama t tii, l` saa d` kaawl fâ fien. Lee, l` kaawl bá tia bee membee fien ta fâ dela.</p> <p><i>Et Abraham accepta, et puis il [= Dieu] le bénit. Et alors tous ceux qui croient sont bénis aussi à sa [= d'Abraham] manière.</i></p> |
| (T. 2) | <p>⁶⁻⁷ Wo Hâbrahaama nn da tii Sangband fien lee, d` logm-wu na hóm.</p> <p>⁷<i>Comme Abraham avait mis sa confiance en Dieu, il (Dieu) l'a considéré comme bon (juste).</i></p> <p>Ta welee nnii biiba bá tia d` fien bee nn ba na Hâbrahaama yakii.</p> <p><i>Il en est de même pour ceux qui ont foi en Dieu, ils sont fils d'Abraham.</i></p> <p>⁸ Sangband da beda gohómtntina Wadbuudgan n dool na</p> <p>⁸<i>En effet Dieu avait dit cette bonne nouvelle et écrit que</i></p> <p>d` kee d` fie biiba bá kpañ na Yuudaa tiiba bee kitg homba ka tagaa n gweet fien tiim.</p> <p><i>Dieu bénira toutes les nations par Abraham.</i></p> <p>L` fiôda biilm na :</p> <p><i>Il est bien écrit que :</i></p> <p>Sangband da beda Hâbrahaam na wii kaa nnii dn kee d` kaawl tant jugun tiga mena fien.</p> <p><i>C'est ainsi que ceux qui croient en lui comme Abraham sont bénis.</i></p> <p>⁹ Welee lee, biiba bá tia d` fien Hâbrahaama dela bee, l` gweela nohóm bá kaa.</p> <p>⁹<i>Ainsi, tous ceux qui font confiance à Dieu, comme Abraham lui a fait confiance, ont part à la bénédiction avec lui.</i></p> |

28.7 Extrait 3. 5-6

| Grec | |
|--|---|
| <p>Galates 3.5 ὁ οὖν ἐπιχορηγῶν ὑμῖν τὸ πνεῦμα καὶ ἐνεργῶν <i>le, en effet, procurant à vous l' Esprit et opérant</i> δυνάμεις ἐν ὑμῖν, ἐξ ἔργων νόμου ἢ ἐξ ἀκοῆς πίστεως; <i>des miracles parmi vous, par oeuvres de la Loi ou par écoute de la foi?</i></p> <p>Galates 3.6 καθὼς Ἀβραὰμ ἐπίστευσεν τῷ θεῷ, καὶ ἐλογίσθη αὐτῷ εἰς δικαιοσύνην. <i>De même qu'Abraham eut foi en Dieu, et (que) fut compté à lui pour justice.</i></p> | |
| (FC) | <p>⁵ Quand Dieu vous accorde son Esprit et réalise des miracles parmi vous, le fait-il parce que vous obéissez à la loi ou parce que vous entendez et croyez la Bonne Nouvelle ? ⁶ C'est ainsi qu'il est dit au sujet d'Abraham : « Il eut confiance en Dieu, et Dieu le considéra comme juste en tenant compte de sa foi. »</p> |
| (SEM) | <p>⁵ Voyons ! Lorsque Dieu vous donne son <u>Esprit</u> et qu'il accomplit parmi vous des miracles, le fait-il parce que vous obéissez à la <u>loi</u> ou parce que vous accueillez avec <u>foi</u> la Bonne Nouvelle que vous avez entendue ?</p> <p style="text-align: center;">L'exemple d'Abraham</p> <p>⁶ Or, il en a déjà été ainsi pour Abraham, car l'Ecriture déclare à son sujet : <i>Il a eu confiance en Dieu et Dieu, en portant sa foi à son crédit, l'a déclaré juste.</i> ⁷ Comprenez-le donc : seuls ceux qui placent leur confiance en Dieu sont les fils d'Abraham.</p> |
| (FF) | <p>Dieu vous donne son Esprit et il fait chez vous tant de choses extraordinaires ! Est-ce qu'il fait cela parce que vous obéissez à la loi, ou bien parce que vous croyez à la Bonne Nouvelle ?</p> <p style="text-align: center;">Personne ne devient juste par la loi</p> <p>⁶ Abraham a cru en Dieu, et pour cela, Dieu l'a regardé comme un homme juste.</p> |
| (TOB) | <p>Celui qui vous dispense l'Esprit et opère parmi vous des miracles, le fait-il donc en raison de la pratique de la loi ou parce que vous avez écouté le message de la foi ? ⁶ Puisque <i>Abraham eut foi en Dieu et que cela lui fut compté comme justice.</i></p> |
| (NBS) | <p>⁵ Celui qui vous accorde l'Esprit et qui opère des miracles parmi vous, le fait-il donc en vertu des œuvres de la loi, ou parce que vous avez entendu le message de la foi ?</p> |
| (COL) | <p>⁵ et qui opère des miracles parmi vous, le fait-il donc parce que vous pratiquez la loi, ou parce que vous écoutez avec foi ? ⁶ <u>Ainsi, Abraham crut Dieu, et cela lui fut compté comme justice.</u></p> |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | <p>⁵ Sangband wen safi-n d vofoom m̃ ka fiēna hoolgu ñ huuga, ⁵ <i>Quand Dieu vous accorde son Esprit, celui-ci fait des prodiges parmi vous.</i> ɿ m̃ fiēna welee na nn vala bafilb laa, na nn fiomr Gohomt n ka tia t̃ fiēn le ?</p> |

| | |
|--------|--|
| | <p><i>Il les fait parce que vous obéissez à la loi, ou bien parce que vous avez entendu et accepté la bonne parole ?</i></p> <p style="text-align: center;">Gbefilefblnd</p> <p style="text-align: center;">Gweet fien tiim tii Hābrahaama</p> <p>⁶ Ln bed Hābrahaama jugun tii nanafi : « Hā da tii Sangband fien d' lōgm-wu na hōma hā gweet fien tiim kaa. »</p> <p style="text-align: center;">Septième partie</p> <p style="text-align: center;"><i>Abraham, l'homme de la foi</i></p> <p>⁶ <u>Voici</u> ce qui est dit d'Abraham : « Il avait cru en Dieu et Dieu le prit comme un juste à cause de sa foi.</p> |
| (T. 2) | <p>⁵ ĩ Lag Sangband sira-n Vofoom Buudm n fien hoolgu fieb n` huuga ?</p> <p>⁵ N'est ce pas Dieu qui vous a accordé l'Esprit Saint et a opéré des miracles parmi vous ?</p> <p>ĩ D` da fiera welee na nn vala bafilb ĩ kaa laa, nn kewlg Gohōmt n tii ĩ fien ĩ kaa le ?</p> <p><i>L'a-t-il fait parce que vous obéissez à la loi ou parce que vous avez entendu et cru à l'Évangile ?</i></p> <p>⁶⁻⁷ Wo Hābrahaama nn da tii Sangband fien lee, d' lōgm-wu na hōma.</p> <p>⁶⁻⁷ Comme Abraham a cru en Dieu, il l'a considéré comme juste.</p> <p>Ta welee nnii biiba bá tia d' fien bee nn ba na Hābrahaama yakii.</p> <p><i>Ainsi, ceux qui croient sont les descendants d'Abraham.</i></p> |

28.8Extrait 1. 6-7

| Grec | |
|--|--|
| <p>Galates 1.6</p> <p>Θαυμάζω ὅτι οὕτως ταχέως μετατίθεσθε ἀπὸ τοῦ καλέσαντος <i>Je m'étonne qu' ainsi rapidement vous vous détourniez de l' ayant appelé</i></p> <p>ὑμᾶς ἐν χάριτι [Χριστοῦ] εἰς ἕτερον εὐαγγέλιον, <i>vous par la grâce [du Christ], pour un autre Évangile,</i></p> <p>Galates 1.7</p> <p>ὃ οὐκ ἐστὶν ἄλλο, εἰ μὴ τινές εἰσιν οἱ ταρασσόντες ὑμᾶς <i>qui ne pas est autre chose, si non que quelques-uns sont les troublant vous</i></p> <p>καὶ θέλοντες μεταστρέψαι τὸ εὐαγγέλιον τοῦ Χριστοῦ. <i>et voulant déformer l' évangile du Christ.</i></p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | <p>⁶Je suis stupéfait de la rapidité avec laquelle vous vous détournez de Dieu : il vous a appelés par la grâce du Christ et vous, vous regardez à une autre Bonne Nouvelle. ⁷En réalité, il n'y en a pas d'autre ; il y a seulement des gens qui vous troublent et qui veulent changer la Bonne Nouvelle du Christ.</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| (SEM) | ⁶ Je m'étonne de la rapidité avec laquelle vous abandonnez celui qui vous a appelés par la grâce du Christ, pour vous tourner vers un autre message. ⁷ Comme s'il pouvait y avoir un autre message! Non, il n'en existe pas d'autre, mais il y a des gens qui sèment le trouble parmi vous et qui veulent renverser le message du Christ. |
| (FF) | ⁶ Dieu vous a appelés gratuitement par le Christ, et je m'étonne que vous lui tourniez le dos si vite pour aller vers une autre Bonne Nouvelle. ⁷ Cela ne veut pas dire qu'il y a une autre Bonne Nouvelle, non ! Il y a seulement des gens qui sèment le désordre chez vous et qui veulent changer la Bonne Nouvelle du Christ. |
| (TOB) | ⁶ J'admire avec quelle rapidité vous vous détourniez de celui qui vous a appelés par la grâce du Christ, pour passer à un autre Évangile. ⁷ Non pas qu'il y en ait un autre ; il y a seulement des gens qui jettent le trouble parmi vous et qui veulent renverser l'Évangile du Christ. |
| (NBS) | ⁶ Je m'étonne que vous vous détourniez si vite de celui qui vous a appelés par la grâce du Christ, pour passer à une autre « bonne nouvelle », ⁷ qui d'ailleurs n'en est pas une : il y a seulement des gens qui vous troublent et qui veulent pervertir la bonne nouvelle du Christ. |
| (COL) | ⁶ Je m'étonne que vous vous détourniez si vite de celui qui vous a appelés par la grâce de Christ, pour passer à un autre Évangile. ⁷ Non pas qu'il y en ait un autre, mais il y a des gens qui vous troublent et veulent pervertir l'Évangile du Christ. |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | ⁶ Sangband tag n Krista n hofi-t yem, ⁶ Dieu a passé par Christ pour nous appeler gratuitement, ɿ ka fiɛna-ma yɔlaa na n̄ gid-d kaawr weem welee n̄ san n Gohɔmjeent tiit weem. <i>et cela m'étonne que vous l'avez abandonné sitôt pour aller vers une autre Bonne Parole.</i> ⁷ M̄a kpāa bo na m̄a biir na Gohɔmt tiit ta bee. ⁷ Je ne veux pas dire qu'il existe une autre Bonne Parole. Biiba ba n̄ huuga ka hamtra yem ka bag na b̄a lagii Krista Gohɔmt. <i>Il existe parmi vous des gens qui mélangent tout et qui veulent changer la Bonne Parole de Christ.</i> |
| (T. 2) | ⁶ Sangband tag n Krista hɔmgu n hofi-n yem. ⁶ Dieu vous a gratuitement appelés par la grâce du Christ. ɿL̄ fiem lan na n̄ tur n̄ gwid d̄ n d̄ Gohɔmt kaawr n̄ tagd jeent ? <i>Comment se fait-il que vous vous détourniez si vite de sa Bonne Nouvelle pour suivre autre chose ?</i> ⁷ ɿ Jeent tiit ta been ? Nidba biiba jibn n ka haam n̄ fuut ka bag na b̄a gɔntg Krista Gohɔmt. ⁷ Existe-t-il une autre Bonne Nouvelle ? C'est qu'il y a des gens parmi vous qui vous troublent et cherchent à tordre la Bonne Nouvelle du Christ. |

28.9Extrait 5. 2

| Grec | |
|---|---|
| <p>Ἰδε ἐγὼ Παῦλος λέγω ὑμῖν ὅτι ἐὰν περιτέμνησθε, Χριστὸς ὑμᾶς οὐδὲν. Voici moi Paul je dis à vous que si vous vous faites circoncire, Christ à vous de rien ne servira.</p> | |
| Versions françaises | |
| (FC) | Écoutez ! Moi, Paul, je vous l'affirme : si vous vous faites circoncire, alors le Christ ne vous servira plus à rien. |
| (SEM) | Moi, Paul, je vous le déclare: si vous, chrétiens d'origine païenne, vous vous faites circoncire, le Christ ne vous sera plus d'aucune utilité. |
| (FF) | Moi, Paul, je vous le dis : si vous vous faites circoncire, le Christ ne vous servira plus à rien. |
| (TOB) | Moi, Paul, je vous dis que si vous vous faites circoncire, le Christ ne vous servira de rien. |
| (NBS) | Moi, Paul, je vous dis que si vous vous faites circoncire, le Christ ne vous servira de rien. |
| (COL) | Voici : moi Paul, je vous dis que, si vous vous faites circoncire, Christ ne vous servira de rien. |
| Traductions nawdm | |
| (T. 1) | <p>Man Fɔɔla, mà bɔfɔɔ-n na, ka n̄ saa bà bɔt-n, Krista ta kpafi bii n̄ nongan. <i>Moi Paul, je vous dis que si vous vous laissez circoncire, Christ n'est plus rien devant vous.</i></p> |
| (T. 2.) | <p>Fɔɔl man, mà bɔfɔɔ-n na waa, ka n̄ tii bá bɔdm-n, miim-n na n̄ n Krist n̄ ta kpafi tiit ! <i>Moi Paul, je vous dis que si vous acceptez la circoncision, sachez que vous n'avez plus rien avec le Christ.</i></p> |

29 EXTRAITS - LETTRE AUX GALATES GREC KOINÈ-FRANÇAIS

29.1Extrait 1. 6-12

| Grec | (TOB) |
|--|--|
| <p>⁶ Θαυμάζω ὅτι οὕτως ταχέως μετατίθεσθε ἀπὸ τοῦ καλέσαντος ὑμᾶς ἐν χάριτι [Χριστοῦ] εἰς ἕτερον εὐαγγέλιον, ⁷ ὃ οὐκ ἔστιν ἄλλο, εἰ μὴ τινές εἰσιν οἱ παράσσοντες ὑμᾶς καὶ θέλοντες μεταστρέψαι τὸ εὐαγγέλιον τοῦ Χριστοῦ.</p> | <p>⁶J'admire avec quelle rapidité vous vous détournez de celui qui vous a appelés par la grâce du Christ, pour passer à un évangile différent. ⁷Non pas qu'il y en ait un autre ; il y a seulement des gens qui jettent le trouble parmi vous et qui veulent renverser l'Évangile du Christ. ⁸Mais si quelqu'un, même nous ou un ange</p> |

| | |
|---|---|
| <p>⁸ ἀλλὰ καὶ ἐὰν ἡμεῖς ἢ ἄγγελος ἐξ οὐρανοῦ εὐαγγελίζεται [ὑμῖν] παρ' ὃ εὐηγγελισάμεθα ὑμῖν, ἀνάθεμα ἔστω. ⁹ ὥς προειρήκαμεν καὶ ἄρτι πάλιν λέγω, εἴ τις ὑμᾶς εὐαγγελίζεται παρ' ὃ παρελάβετε, ἀνάθεμα ἔστω.</p> | <p>du ciel, vous annonçait un Évangile contraire à celui que nous vous avons annoncé, qu'il soit anathème ! ⁹Nous l'avons déjà dit, et je le redis maintenant : si quelqu'un vous annonce un évangile différent de celui que vous avez reçu, qu'il soit anathème !</p> |
| <p>¹⁰ Ἄρτι γὰρ ἀνθρώπους πείθω ἢ τὸν θεόν; ἢ ζητῶ ἀνθρώποις ἀρέσκειν; εἰ ἔτι ἀνθρώποις ἡρεσκον, Χριστοῦ δοῦλος οὐκ ἂν ἦμην.</p> | <p>¹⁰Car, maintenant, est-ce que je cherche la faveur des hommes ou celle de Dieu ? Est-ce que je cherche à plaire aux hommes ? Si j'en étais encore à plaire aux hommes, je ne serais plus serviteur du Christ.</p> |
| <p>¹¹ Γνωρίζω γὰρ ὑμῖν, ἀδελφοί, τὸ εὐαγγέλιον τὸ εὐαγγελισθὲν ὑπ' ἐμοῦ ὅτι οὐκ ἔστιν κατὰ ἄνθρωπον. ¹² οὐδὲ γὰρ ἐγὼ παρὰ ἀνθρώπου παρέλαβον αὐτὸ οὔτε ἐδιδάχθην ἀλλὰ δι' ἀποκαλύψεως Ἰησοῦ Χριστοῦ.</p> | <p>¹¹Car, je vous le déclare, frères : cet Évangile que je vous ai annoncé n'est pas de l'homme ; ¹²et d'ailleurs, ce n'est pas par un homme qu'il m'a été transmis ni enseigné, mais par une révélation de Jésus Christ.</p> |

29.2 Extrait 6. 11-18

| | |
|---|---|
| <p>¹¹ Ἴδετε πηλίκους ὑμῖν γράμμασιν ἔγραψα τῇ ἐμῇ χειρί. ¹² ὅσοι θέλουσιν εὐπροσωπῆσαι ἐν σαρκί, οὗτοι ἀναγκάζουσιν ὑμᾶς περιτέμνεσθαι, μόνον ἵνα τῷ σταυρῷ τοῦ Χριστοῦ μὴ διώκωνται. ¹³ οὐδὲ γὰρ οἱ περιτεμνόμενοι αὐτοὶ νόμον φυλάσσουσιν ἀλλὰ θέλουσιν ὑμᾶς περιτέμνεσθαι, ἵνα ἐν τῇ ὑμετέρᾳ σαρκὶ καυχῶνται. ¹⁴ ἐμοὶ δὲ μὴ γένοιτο καυχᾶσθαι εἰ μὴ ἐν τῷ σταυρῷ τοῦ κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ, δι' οὗ ἐμοὶ κόσμος ἐσταύρωται καὶ ἐγὼ κόσμῳ. ¹⁵ οὔτε γὰρ περιτομή τί ἐστιν οὔτε ἀκροβυστία ἀλλὰ καινὴ κτίσις. ¹⁶ καὶ ὅσοι τῷ κανόνι τούτῳ στοιχήσουσιν, εἰρήνη ἐπ' αὐτοὺς καὶ ἔλεος καὶ ἐπὶ τὸν Ἰσραὴλ τοῦ θεοῦ.</p> | <p>¹¹Voyez ces grosses lettres : je vous écris de ma propre main ! ¹²Des gens désireux de se faire remarquer dans l'ordre de la chair, voilà les gens qui vous imposent la circoncision. Leur seul but est de ne pas être persécutés à cause de la croix du Christ ; ¹³car, ceux-là mêmes qui se font circoncire n'observent pas la loi ; ils veulent néanmoins que vous soyez circoncis, afin de tirer fierté de votre chair. ¹⁴Pour moi, non, jamais d'autre fierté que la croix de notre Seigneur Jésus Christ ; par elle, le monde est crucifié pour moi, comme moi pour le monde. ¹⁵Car, ce qui importe, ce n'est ni la circoncision, ni l'incirconcision, mais la nouvelle création. ¹⁶Sur ceux qui se conduisent selon cette règle, paix et miséricorde, ainsi que sur l'Israël de Dieu.</p> |
| <p>¹⁷ Τοῦ λοιποῦ κόπους μοι μηδεὶς παρεχέτω. ἐγὼ γὰρ τὰ στίγματα τοῦ Ἰησοῦ ἐν τῷ σώματί μου βαστάζω.</p> | <p>¹⁷Dès lors, que personne ne me cause de tourments ; car moi, je porte en mon corps les marques de Jésus.</p> |
| <p>¹⁸ Ἡ χάρις τοῦ κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ μετὰ τοῦ πνεύματος ὑμῶν, ἀδελφοί. ἀμήν.</p> | <p>¹⁸Que la grâce de notre Seigneur Jésus Christ soit avec votre esprit, frères. Amen.</p> |

INDEX DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| 1. Carte géographique et linguistique du Togo | 83 |
| 1. Configuration de l'équipe de traduction..... | 116 |
| 2. Méthode de traduction Barnwell (1990) | 119 |
| 3. Traductions françaises des informations implicites (Lettre aux Galates 1.1-2) | 126 |
| 4. Traduction nawda des informations implicites..... | 127 |
| 1. Les questions portent sur les versets 1.1-3 de la Lettre aux Galates..... | 135 |
| 2. Présentation de l'auteur, Lettre aux Galates 1.1 | 136 |
| 3. Présentation des destinataires, Lettre aux Galates 1.2 | 136 |
| 4. Fonction de l'auteur, Lettre aux Galates 1.1-2 | 137 |
| 5. Réintroduction de l'auteur | 138 |
| 6. Réintroduction des destinataires..... | 138 |
| 7. Interpeller, Lettre aux Galates 3.17 et 4.21 | 139 |
| 8. Réprobation, Lettre aux Galates 3.1 | 140 |
| 9. Reproche, Lettre aux Galates 4-8-11 | 140 |
| 10. Reproche, Lettre aux Galates 1.6-10..... | 141 |
| 11. Les salutations..... | 142 |
| 12. Identification des genres..... | 144 |
| 13. Exemple argumentatif, Lettre aux Galates 4. 1-2 | 144 |
| 14. Visée illocutoire | 146 |
| 15. Thème | 146 |
| 16. Prémisses, Lettre aux Galates 1.4 | 147 |
| 17. Thèse argumentative, Lettre aux Galates 1.11-12..... | 147 |
| 18. Conclusion, Lettre aux Galates 5.1 | 148 |
| 19. Insertion d'un exemple, Lettre aux Galates 1.11-13 | 149 |
| 20. Serment, Lettre aux Galates 1.20..... | 149 |
| 21. Segmentation d'une phrase longue, Lettre aux Galates 2. 7-10 | 152 |
| 22. Plan de la Lettre aux Galates élaboré par un traducteur nawda | 156 |
| 1. Classement de Gérard Bénéjean | 163 |
| 1. Les clés de compréhension | 197 |
| 2. Schéma de la séquence argumentative selon Adam (2008)..... | 198 |
| 3. Schéma de la séquence argumentative de la Lettre aux Galates | 199 |
| 4. Schéma d'une unité compositionnelle argumentative de la lettre aux Galates | 200 |
| 5. Types de liages..... | 201 |
| 6. Temps et nombre de lectures et d'écoutes..... | 204 |
| 7. Exemple : la pintade et la carpe | 211 |
| 8. Résultats du questionnaire sur 90 points..... | 219 |
| 9. Grille de la structure narrative..... | 223 |
| 10. Schéma pyramidal de la structure narrative..... | 225 |
| 11. Pacte de lecture | 226 |
| 12. Composantes épistolaire et rhétorique..... | 226 |
| 13. La parabole « les sept pains et les deux poissons » (Marc 8.1 – Version SEM) | 228 |
| 14. Schéma pyramidal+ questions (Lettre aux Galates 2. 1. 10)..... | 230 |

| | |
|---|-----|
| 15. Schéma pyramidal + questions (suite du Schéma 14) (Lettre aux Galates 2. 11. 14). | 231 |
| 16. Schéma pyramidal + questions avec cases vides (2° Lettre aux Corinthiens 4. 8-9) .. | 232 |
| 17. Lettre aux Romains-Extrait des salutations finales chapitre 16 | 233 |
| 18. Tableau créé à partir du Modèle séquentiel | 236 |
| 1. Traductions françaises selon leurs visées | 257 |
| 2. Trois orientations de traductions | 258 |
| 3. Découpage d'une longue phrase grecque | 259 |
| 4. Exemple « La parabole des deux fils » (Matthieu 21.28) | 264 |
| 5. Exemple d'interprétation d'un apprenant | 264 |
| Première reconfiguration d'équipe inspirée de Nida et Taber : | 275 |
| Deuxième reconfiguration d'équipe | 277 |
| Troisième reconfiguration d'équipe de traduction | 280 |
| 1. Méthode Interprétation-Traduction (M.I.T.) | 286 |
| 2. Grille d'analyse de la configuration pragmatique | 290 |
| 3. Lettres aux Galates 1.1-2 | 299 |
| 4. Intention communicationnelle mal comprise, Lettre aux Galates 4.20 | 305 |
| 5. Reproche incompris, Lettre aux Galates 4. 11 | 306 |
| 6. Locution « kpay-n » (voyez / voici), Lettre aux Galates 4.1 | 315 |
| 7. Structure syntaxique grecque d'une déclaration | 319 |
| 1. Schéma (1) : « Analyse des discours » | 332 |
| 2. Schéma (2) : « Niveaux ou plans de l'analyse textuelle » | 333 |

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel. 1984. *Le récit*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris: PUF.
- ADAM, Jean-Michel. [1985b] 1994. *Le texte narratif*. Paris: Nathan-Université.
- ADAM, Jean-Michel. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles / Liège: Mardaga.
- ADAM, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan-Université
- ADAM, Jean-Michel. 1993. *La description*. Paris: PUF.
- ADAM, Jean-Michel et François REVAZ. 1996. *L'analyse des récits*. Paris: Seuil.
- ADAM, Jean-Michel. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- ADAM, Jean-Michel. 2002. « Cohérence ». In *Dictionnaire d'analyse du discours*. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (éd.). p. 99-100. Paris: Seuil.
- ADAM, Jean Michel. [2005-2008] 2011. *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- AILE (revue). 1994-2008. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. 4-27. <http://aile.revues.org/> accédé le 4 novembre 2011.
- ALETTI, Jean-Noël. 1991. *Comment Dieu est-il juste ? Clefs pour interpréter l'épître aux Romains*. Paris: Seuil.
- ALETTI, Jean-Noël. 1996. « Paul et la rhétorique. État de la question et propositions ». In *Paul de Tarse*. J. Schlosser (ed.). Congrès de l'ACFEB. (Strasbourg, déc. 1995). Coll. « Lectio Divina » 165. Paris: Cerf. p.27-50.
- ALETTI, Jean-Noël. 2005. « Galates 1–2. Quelle fonction et quelle démonstration ? », In *Biblical Studies on the Web*, vol. 86. p. 305-323.
- ALETTI, Jean-Noël, Maurice GILBERT, Jean-Louis SKA et Sylvie DE VULPILLIÈRES. 2005. *Vocabulaire raisonné de l'exégèse biblique*. Paris: cerf.
- ALETTI, Jean-Noël, Maurice GILBERT, Jean-Louis SKA et Sylvie DE VULPILLIÈRES. 2005. *Vocabulaire raisonné de l'exégèse biblique*. Paris: cerf.
- AMMOUR, Elisabeth. 2002 « La révision comme outil de réflexion en traduction ». In *Identité, altérité, équivalence : la traduction comme relation*. Furtunato Israël (dir.). Caen: Lettres Modernes Minard. p. 55-78.
- ARICHEA, Daniel C. et Eugène A. NIDA. 1976. *A Translator's Handbook on Paul's Letter to the Galatians*. New-York: United Bible Societies.
- ARISTOTE. 1991. *Rhétorique*. Coll. « Classiques de la philosophie » n°4607. Paris: Livre de poche.
- ARMOGATHE, Jean-Robert. 1980. *Paul ou l'impossible unité*. Paris: Fayard Mame.

ARMOGATHE Jean-Robert. 1989. « La vérité des Écritures et la nouvelle physique ». In Jean-Robert Armogathe (dir.). *Le Grand Siècle et la Bible*. Coll. « Bible de tous les temps », vol. 6. Paris: Beauchesne.

ARSC (Journal). 1996-2009. *In cognito - Cahiers romans de sciences cognitives*. 5-23, 1.1-3.3: Association de recherche en sciences cognitives. <http://www.in-cognito.net/> accédé le 4 novembre 2011.

AUSTIN, John. 1962. *Quand dire, c'est faire*. (trad. Fr. 1970). Paris: Seuil.

AUWERS, Jean-Marie et al. 1999. *La Bible en français. Guide des traductions courantes*. Coll. Connaître la Bible. Bruxelles: Lumen Vitae.

BABUT, Jean-Marc. 1997. *Lire la Bible en traduction*. Paris: cerf.

BAILLY, Anatole. 1950. *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette.

BALLARD, Michel. 1992. *De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

BALLARD, Michel. 2001a. *Le nom propre en traduction*. Gap et Paris: Ophrys.

BALLARD, Michel. 2001b. *Oralité et traduction*. Arras: Artois Presses Université.

BALLARD, Michel. 2005. *La traduction, contact de langues et de cultures*. Arras: Artois Presses Université.

BALLARD, Michel (ed.) 2007. *Qu'est-ce que la traductologie ?* Coll. « Traductologie ». Arras: Artois Presses Université.

BALLARIN, Hélène. 1999. *L'analyse du texte en langue nawdm*. Mémoire de DEA. Lomé: Université du Bénin. 129 p.

BARBAGLIO, Guiseppe. 2004. « Les lettres de Paul: contexte de création et modalité de communication de sa théologie ». In *Paul, une théologie en construction*. Andreas Dettwiler, Jean-Daniel Kestli et Daniel Marguerat (dir.). Paris: Labor et Fides.

BARNWELL, Katharine. 1975. *Introduction à la sémantique et à la traduction*. Horsleys Green: Summer Institute of Linguistics.

BARNWELL, Katharine. 1990. *Manuel de traduction biblique: cours d'introduction aux principes de traduction*. Translation. Épinay-sur-Seine: Société Internationale de Linguistique.

BARNWELL, Katharine. [1975] 2002. *Bible Translation: An Introductory Course in Translation Principles*. Dallas: SIL International.

BARNWELL, Katharine. 2003. *A workshop guide for primer construction*. Dallas: SIL International.

BARRIER, Guy. 1999. *La communication non verbale: aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris: ESF.

BARTHÉLÉMY, Dominique. 1978. « L'Ancien Testament a mûri à Alexandrie ». p. 127-139. In *Études d'histoire du texte de l'Ancien Testament*. Coll. « Orbis Biblicus et

Orientalis (OBO) », vol. 21. Fribourg : Academic Press ; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BARTHÉLÉMY, Dominique. 2000. *Découvrir l'Écriture*. Coll. « Lectio Divina » Hors série. Paris: Cerf.

BASLEZ Marie-Françoise. 1991-2008. *Saint Paul : artisan d'un monde chrétien*. Paris: Fayard.

BASLEZ, Marie-Françoise. 2008. *Comment notre monde est devenu chrétien*. Tours: CLD.

BAYLON, Christian et Paul FABRE. 1990. « Langage et communication ». In *Initiation à la linguistique*. Paris: Nathan-Université. p. 3-34.

BAYLON, Christian et Xavier MIGNOT. 2005. *La communication*. Paris: Armand Colin.

BECKER, Jürgen. 1995. *Paul, l'apôtre des nations*. Paris: Cerf.

BEDOUELLE, Guy, 1989. « Le tournant de l'imprimerie », In *Le temps des Réformes et la Bible*. Guy Bedouelle et Bernard Roussel (dir.). Coll. « Bible de tous les temps », vol. 5. Paris: Beauchesne.

BEDOUELLE, Guy et Annie NOBLESSE-ROCHER (dir.). 2008. « La Bible lue au temps des Réformes ». *Cahiers Evangile*, n°146-supplément, déc. 2008. Paris: Cerf.

BEN-CHORIN, Schalom. 1999. *Paul, un regard juif sur l'Apôtre des gentils*. Paris: Desclée de Brouwer.

BENDOR-SAMUEL, John T. et Rondha HARTELL. 1989. *The Niger-Congo languages. A classification and description of Africa's largest language family*. Lanham, MD : University Press of America.

BERGER, Samuel. 1884. *La Bible française au Moyen âge*. Paris : Imprimerie Nationale.

BERTRAND, Joëlle. 2002. *Nouvelle grammaire grecque*. Paris: Ellipses.

BERTUCCI, Marie-Madeleine. 2010. « Des langues des élèves à la langue de la scolarisation: quelques propositions pour l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste ». In *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Marie-Madeleine BERTUCCI et Isabelle BOYER (dir.). Coll « Éducation comparée ». Paris : l'Harmattan. p. 73-97.

BETZ, Hans Dieter. [1975]. 2002. « The Literary Composition and Function of Paul's Letter to the Galatians. » In *The Galatians Debate: Contemporary Issues in Rhetorical and Historical Interpretation*. Ed. Mark D. Nanos. Peabody M.A. : Hendrickson publishers.

BETZ, Hans Dieter. [1979]. 1988. *Galatians*. Hermeneia, Philadelphia: Fortress.

BIVIN, David et Roy BLIZZARD. 1999. *Comprendre les mots difficiles de Jésus: nouvelle compréhension à partir d'une perspective hébraïque*. Montmeyran: Éditions Emeth.

- BIBLE *Français courant* (FC). Société biblique française.
- BIBLE *Nouvelle Bible Segond* (NBS). 2002. Alliance biblique universelle.
- BIBLE (Nouveau Testament). *Parole de Vie* (PdV). 2000. Alliance biblique française.
- BIBLE *Version du Semeur* (SEM). 2000. Société biblique internationale.
- BIBLE *Traduction œcuménique de la Bible* (TOB). 1988 et 2010. Cerf / Société biblique française.
- BLANC, Nathalie et Denis BROUILLET. 2003a. *Mémoire et compréhension, lire pour comprendre*. Coll. « Psycho ». Paris : Éditions In Press.
- BLANC, Nathalie et Denis BROUILLET. 2005. *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Éditions In Press.
- BLIGHT, Richard C. (compiler) and Robert E. SMITH (ed.). 2003. *Exegetical Helps on Galatians*. Ed. Dallas : SIL.
- BOCH, Françoise. 1999. *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Thèse de doctorat en linguistique soutenue en 1998 à Grenoble 3. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- BOGAERT, Pierre Maurice et Christian Cannuyer (ed.). 1991. *Les Bibles en français : histoire illustrée du Moyen âge à nos jours*. Turnhout: Brepols.
- BONNARD, Pierre. [1953]. 1972. *L'épître de saint Paul aux Galates*. Commentaire du Nouveau Testament IX. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BONNARD, Jean. 1967. *Les traductions de la Bible en vers français au Moyen Age*. Genève: Slatkine reprints.
- BONTE, Pierre et Michel IZARD (dir.).1991- 2000. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF.
- BORNKAMM, Günther. 1971. *Paul, apôtre de Jésus-Christ*. Paris: Cerf.
- BROWN Raymond E. 2000. *Que sait-on du Nouveau Testament ?* Paris: Bayard.
- BROWN, Richard. 2010. *Naturalizing Biblical Hermeneutics: A Case for Grounding Hermeneutical Theory in the Sociocognitive Sciences*. PhD, London School of Theology, in association with Brunel University.
- BRUNER, Jérôme. 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit – de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Georg Eshel.
- BÜHLER, Hildegund. 1986. « Linguistic (semantic) and extralinguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters ». *Multilingua*, vol. 5, issue 4, nov. 2009. 231-235.
- BUREAU, René. 1988. *L'homme africain au milieu du gué. Entre mémoire et avenir*. Paris: Karthala.
- BURNET, Régis. 2003. *Épîtres et lettres Ier-IIe siècle. De Paul de Tarse à Polycarpe de Smyrne*. Paris: Cerf.

- BURTON, Ernest de Witt. 1988. *A critical Commentary on the epistle to the Galatians*. The International Critical Commentary. Edimbourg: Clark LTD.
- CALVIN, Jean. 1965. *Épîtres aux Galates, Éphésiens, Philippiens et Colossiens*. Dans *Commentaires sur le Nouveau Testament*. T.VI. Labor et Fides: Genève.
- CAMARA, Seydou. 1996. « La tradition orale en question ». In *Cahier d'études africaines*, vol 36. N°144. p. 763-790.
- CAMILLERI, Carmel, Joseph KASTERSZTEIN, Edmond-Marc LIPIANSKY, Hanna MALEWSKA-PEYRE, Isabelle TABOADA-LEONETTI et Ana VASQUEZ-BRONFMAN. 1990. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- CARLO, Maddalena DE. 1998. *L'interculturel*. Paris: Clé international.
- CARREZ, Maurice. 1993. *Nouveau Testament interlinéaire grec/français*. Alliance biblique universelle.
- CARROLL, John B.. 1978. « Linguistic Abilities in Translators and Interpreters ». In *Language Interpretation and Communication*. David Gerver and H. Wallace Sinaiko (eds.). p. 119-129.
- CARY, Edmond. 1985. *Comment faut-il traduire ?* Lille: Presses Universitaires de Lille.
- CAUNE, Jean. 1995. *Culture et communication - Convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CERVONI, Jean. 1987. *L'énonciation*. Paris: PUF.
- CHAROLLES, Michel. 1976c. « Grammaire de texte-théorie du discours-narrativité ». In *Pratiques* 11-12 « Récit i ». Metz: CRESEF. p. 133-154.
- CHAROLLES, Michel. 1988b. « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». In *Modèles linguistiques*, 10:2. p. 45-66.
- COLE, Alan. [1965]. 1971. *Galatians*. Tyndale New Testament Commentaries. The Tyndale Press : Londres.
- COLLADOS AÍS, Ángela. 1998. *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.
- COLLADOS AÍS, Ángela et Daniel GILE, « La qualité de l'interprétation de conférence : une synthèse des travaux empiriques » In *Recent Research into interpreting: new methods, concepts and trends* (in Chinese). Published in Chinese in Cai, ShiaoHong (ed). 2002. Hong Kong: Quaille. p. 312-326.
- COLLADOS AÍS, Ángela et Jose M. MARTIN PASADAS. 2003. *La evaluación de la calidad en interpretación: Docencia Y Profesion*. Granada: Comares.
- COMBETTES, Bernard. 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

- COMBETTES, Bernard, Jacques FRANÇOIS, Colette NOYAU et Co VET. 1993. « Introduction à l'étude des aspects dans le discours narratif ». In *Verbum* 4. Nancy, Presses Universitaires de Nancy. p. 5-48
- COSNIER, Jacques. 1982. « Communication et langages gestuels ». In *Les voies du langage*, ed. J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendoner et C. Orecchioni. Paris: Dunod.
- CÔTÉ Julienne. 2000. *Cent mots-clés de la théologie de Paul*. Paris: Cerf.
- DANCETTE, Jeanne. 1989. « La faute de sens en traduction ». In *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 2 :2. p. 83-102.
- DEHAENE, Stanislas. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- DELFORGE, Frédéric. 1989 « Les éditions protestantes de la Bible en langue française ». In *Le Grand Siècle et la Bible*. Jean-Robert Armogathe (dir.). Coll. « Bible de tous les temps », vol. 6. Paris: Beauchesne.
- DELISLE, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean (ed.). 1981. *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa.
- DETTWILER Andreas, Jean-Daniel KESTLI et Daniel MARGUERAT (dir.). 2004. *Paul, une théologie en construction*. Genève: Labor et Fides.
- Dictionnaire nawdm-français, avec un Lexique français-nawdm et une esquisse grammaticale du nawdm*. 2013. Niamtougou et Lomé (Togo): A.S.D.N et SIL Togo.
- Dictionnaire Encyclopédique de la Bible*. Pierre-Maurice BOGAERT, Matthias DELCOR, Edmond JACOB et al. 2002. Édition Centre informatique et Bible, abbaye de Maredsous. Turnhout (Belgique) : Brepols.
- DIÉTERLÉ, Christiane. 1997. « Diversité et complémentarité des traductions de la Bible ». p. 17-30. In *les enjeux de la traduction : l'expérience des missions chrétiennes, Actes des sessions 1995 et 1996 de l'AFOM et du CREDIC*. Hugues DIDIER et al. Bellevue (Suisse) ; Lyon: AFOM ; CREDIC.
- DIJK, Teun A. van et Walter KINTSCH. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. San Diego, CA : Academic Press.
- DJASSOA, Gnansa. 1988. *Esquisse théorique des pratiques thérapeutiques chez les nawdeba du Nord – Togo*. Rennes: [Thèse d'Etat en Psychologie, psychanalyse - (Rennes 2. Laboratoire de cliniques psychologiques) - 3 t. 865 p. VILLERBU, Loick (dir.)].
- DODD, Charles Harold. 1964. *Saint Paul aujourd'hui*. Paris: Editions Universitaires.
- DOERFLINGER, Oscar. 2003 « Gestion de la qualité totale ». In *La Evaluación de la Calidad en Interpretación : investigación*. Ángela Collados Aís, Manuela Fernández Sánchez et Daniel Gile (eds). Granada: Comares. p. 171-176.

DOOLEY, Robert A. et Stephen H. LEVINSOHN. 2000. *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*. SIL International and University of North Dakota.

DORTIER, Jean-François (ed.) 2001. *Le langage; nature, histoire et usage*. Auxerre: Sciences humaines.

DUCHET-SUCHAUX, Monique et Yves LEFÈVRE. 1998. « Les noms de la Bible ». In *Le Moyen âge et la Bible*. RICHÉ, Pierre et Guy LOBRICHON (dir.). Coll. « Bible de tous les temps », vol. 4. Paris: Beauchesne.

DUNN, James D.G. 1993. *The Epistles to the Galatians*. Black's New Testament Commentary. Peabody, Hendrickson Publishers: Massachusetts.

DUPONT-ROC, Roselyne et Philippe MERCIER. 1997. « Les manuscrits de la Bible et la critique textuelle ». *Cahiers Évangile*, n° 102. Paris : cerf.

DUPONT-ROC, Roselyne. 2004 « De la Septante au Nouveau Testament: fécondité mutuelle de la traduction et des traditions ». In *Bibles en français, Traduction et tradition : Actes du colloque des 5-6 décembre 2003* (Ouvrage collectif). Studium Notre Dame. Paris: Parole et silence. p. 51-60.

DUPONT-ROC, Roselyne. 2008. « Le texte du Nouveau Testament et son histoire ». In Daniel Marguerat (éd.), *Introduction au Nouveau Testament*, Genève : Labor et Fides. p. 510-530.

DUPOUX, Emmanuel (ed.) 2002. *Les langages du cerveau*. Paris: Odile Jacob.

DURIEUX, Christine. 1990b. « La recherche documentaire en traduction technique: conditions nécessaires et suffisantes ». In *Meta*, vol. 35, n° 4. p. 669-675.

DURIEUX, Christine. 1992. « Transcodage et traduction ». *Turjuman* 1:1, 15-22.

ELLINGWORTH, Paul, Eugène A. NIDA, et Jan P. STERK. 2004. *L'épître aux Hébreux, manuel du traducteur, commentaire linguistique et exégétique de la Bible*. Alliance Biblique Universelle. Villiers-le-Bel: Société biblique française.

FAYOL, Michel. 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.

FAYOL, Michel. 1997. *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.

FAYOL, Michel et Daniel GAONAC'H. 2003. *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette-éducation.

FERRARA, A. 1985. Pragmatics. In *Handbook of Discourse Analysis, Volume 2: Dimensions of Discourse*, ed. T.A.v. Dijk. New York: Academic Press. p. 137-157.

FLOOR, Sebastian. « Four Bible Translation Types and Some Criteria to Distinguish Them. » In *Journal of Translation, Volume 3, Number 2* (2007).

FORTIS, Jean-Michel. 2000. « La réalité cérébrale des catégories sémantiques ». In *Histoire Epistémologie Langage* 22:1. p. 157-187.

FOUARD, Constant Henri. 1893 / 1897. *Saint Paul, ses missions (1893), ses dernières années*. Paris: Victor Lecoffre.

FRIBERG, Timothy. 1978. *The discourse structure of the Greek text of Galatians*. M.A. thesis. University of Minnesota.

FUCHS, Catherine (ed.) 2004. *La linguistique cognitive*. Coll. « Cogniprisme ». Paris: Orphys, Maison des sciences de l'homme.

FUNG, Ronald Y. K. 1988. *The Epistle to the Galatians*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

GAYIBOR, Nicoué Lodjou. 2011. *Histoire des Togolais. Des origines aux années 1960, Volume 1*. Paris: Karthala.

GBLEM-POIDI, Honorine Massanvi et Laré KANTCHOA. 2013. *Les langues du Togo: État de la recherche et perspectives*. Paris: L'Harmattan.

GÉMAR, Jean-Claude. 1990. « Pour une méthode générale de traduction : traduire par l'interprétation du texte ». In *Meta*, vol. 35, n° 4. p. 657-668.

GENTAZ, Edouard et Philippe DESSUS (dir.). 2004. *Comprendre les apprentissages*. Sciences cognitives et éducation. Paris: Dunod. J.J. Griesbach.

GIBERT, Pierre. 1995. *Comment la Bible fut écrite*. Paris: Bayard, Centurion.

GILE, Daniel. 1983a. « L'enseignement de l'interprétation : utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage ». *Traduire*, n° 113. p. 7-12.

GILE, Daniel. 1983d. « Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée ». In *Meta*, vol. 28, n° 3. p. 236-243.

GILE, Daniel. 1984b. « Les noms propres en interprétation simultanée ». In *Multilingua* 3:2. p. 79-85.

GILE, Daniel. 1985b. « La sensibilité aux écarts de langue et la sélection d'informateurs dans l'analyse d'erreurs: une expérience ». *The Incorporated Linguist* 24:1. p. 29-32.

GILE, Daniel. 1985e. « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée ». In *Meta*, vol. 30, n° 1, 1985. p. 44-48.

GILE, Daniel. 1990g. « L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas ». *The Interpreters' Newsletter* n° 3, déc. 1990. p. 66-71.

GILE, Daniel. 1991a. « Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive - une expérience-démonstration de sensibilisation ». In *Meta*, vol. 36, n° 2. p. 431-439.

GILE, Daniel. « Les Modèles d'Efforts de l'interprétation de conférence – Un cadre cognitif ». <http://cirinandgile.com/Modeles%20dEffortsfr.ppt>. Accédé en 2014.

GILE, Daniel. 1993d. « Les outils documentaires du traducteur ». In *Palimpsestes n° 8, Le traducteur et ses instruments*. Paris, éd. Presses de la Sorbonne Nouvelle. p.73-89.

- GILE, Daniel. 1995b. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- GILE, Daniel. 2005a. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- GILE, Daniel. 2005c. « La recherche sur les processus traductionnels et la formation en interprétation de conférence. » In *Meta*, vol 50, n° 2. p. 713-726.
- GILE, Daniel. 2009. « Le Modèle IRDC « Interprétation - Décisions - Ressources – Contraintes » de la Traduction ». In *La traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratiques*. Publié in Laplace, Colette, Marianne Lederer et Daniel Gile (eds). Caen: Lettres Modernes Minard. p. 73- 86.
- GILE, Daniel. 2011. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised Edition. Shanghai: foreign language education press.
- GILE, Daniel. 2011e. « La recherche traductologique: méthodes ou approches ? » *TTR* 24: 2.41-64. (In a special issue devoted to Charting Research Methods in Translation Studies, edited by Clara Foz and Ryan Fraser).
- GILLY, Michel, Jean-Paul ROUX, et Alain TROGNON (Dir). 1999. *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. (Ouvrage collectif). Coll. « Langage-cognition-interaction ». Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- GINESTE, Marie-Dominique et Jean-François LE NY. 2002-2005. *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod.
- GOFFMAN, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de minuit.
- GOUADEC, Daniel. 2002. *Profession: traducteur*. Paris: La maison du dictionnaire.
- GRAPPE, Christian. 1995. « De quelques images de Paul et de la manière dont elles se déploient au cours des deux premiers siècles ». In *Cahier biblique de Foi et Vie*, n°34. p. 49-59.
- GRELOT, Pierre. 1985. « Les Targoums. Textes choisis ». In *Cahiers Évangile*, n°54 – supplément, déc. 1985. Paris: Cerf.
- GRIZE, Jean-Blaise. 1981b. « L'argumentation: explication ou séduction ». In *L'argumentation*. Coll. « Linguistique et sémiologie ». Lyon: Presses Universitaires de Lyon. p. 29-41.
- GUIDÈRE, Mathieu. 2008. *Introduction à la traductologie : Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles: Editions de Boeck.
- GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline. 2003. « Théoriser la traduction ». In *Revue française de linguistique appliquée*, 8:2. p. 7-18.
- GUILLET, Jacques. 1984. « La Bible à la naissance de l'Église ». In *Le monde grec ancien et la Bible*. Claude Mondésert (dir.). Coll. « Bible de tous les temps », vol. 1. Paris: Beauchesne.

GUIZOT, François. 1826. *Siège de Paris par les Normands*. Poème d'Abbon de Saint-Germain des Prés. *A l'histoire de France*. coll. Des Mémoires, J. L. J. Paris: Brière Librairie.

GUTT, Ernst-August. 1991. *Translation and Relevance : Cognition and Context*. Oxford: Basil Blackwell.

HAMPATE BA, Amadou. 1972. *Aspects de la civilisation africaine*. Paris: Présence africaine.

HANSEN, G. Walter. 1994. *Galatians*. IVPNTCS. Inter-Varsity Press : Downers Grove, Leicester.

HARL, Marguerite. 1992 [1994-2007]. *La langue de Japhet, quinze études sur la Septante et le grec des chrétiens*. Paris: cerf.

HARL, Marguerite. 2004. *La Bible en Sorbonne ou La revanche d'Érasme*. Collection « L'Histoire à vif ». Paris: cerf.

HARL, Marguerite. 2005 « La bible en Sorbonne. Des pères grecs à la Septante: le témoignage d'une expérience », In *Bibles en français, Traduction et tradition : Actes du Colloque des 5-6 décembre 2003*. Paris: Parole et Silence. p. 95-119.

HEATH, Daniel P.. 2006. *Galatians 5:13-6:10 as an integral part of the argument of the epistle of Galatians*. Thesis (M.B.A.S). Multnomah Biblical Seminary.

HENGEL, Martin. 1989. Martin HENGEL. *The « Hellenization » of Judaea in the First Century after Christ*. London: SCM Press.

HILL, Harriet, Ernst-August GUTT, Margaret HILL, Christoph UNGER and Rick FLOYD. 2011. *Bible Translation Basics : Communicating Scripture in a Relevant Way*. Dallas, TX: SIL International.

HOLZNER, Joseph. 1950. *Paul de Tarse*. Colmar: Alsatia.

HOUDÉ, Olivier [1998] 2003. *Vocabulaire de sciences cognitives: Neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*. Paris: PUF.

IFS. 1996-2011. *Texte ! Textes et cultures*. 1-16: Institut Ferdinand de Saussure. <http://www.revue-texto.net/> accédé le 4 novembre 2011.

JAY, Pierre. 1998. « Jérôme, lecteur de l'Écriture ». In *Cahiers Évangile*, n°104 – supplément, juin 1998. Paris: cerf.

JOOSTEN Jan et Philippe Le MOIGNE (dir.). 2005. *L'apport de la Septante aux études sur l'Antiquité. Actes du colloque de Strasbourg 8-9 novembre 2002*. Coll. « Lectio Divina », n° 203. Paris: Cerf.

JOUSSE, Marcel. 1978. *L'anthropologie du geste, III: Le parlant, la parole et le souffle*. Paris : Gallimard.

JOUBE, Vincent. 1993. *La lecture*. Coll. « Contours littéraires ». Paris: Hachette.

KAUFMANN, Francine. 2005. « Contribution à l'histoire de l'interprétation consécutive : le *metourguemane* dans les synagogues de l'Antiquité ». In *Meta*, vol. 50, n° 3, août 2005. p. 972-986.

KERBTRA-ORECCHIONI, Catherine. 1997. *L'énonciation : De la subjectivité dans la langage*. Paris: Armand Colin.

KERN, Philip H. 1998. *Rhetoric and Galatians. Assessing an Approach to Paul's Epistle*. SNTS MS 101. Cambridge University Press: Cambridge.

KINTSCH, Walter. 1981-1982. « Aspects de la compréhension de texte ». In *Bulletin de psychologie*. N° 356, Tome 35. p. 777-787.

KONNEKER, Barbara. « Réflexion linguistique et Théologie : sur les principes de la traduction chez Luther ». In *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*. N°15, 1982. pp. 95-102.

KOPZYNSKI, Andrzej (1994). « Quality in Conference Interpreting: some Pragmatic Problems ». In *Translation Studies: an interdisciplinary*. Snell-Hornby, Mary; Franz Pöchhacker et Klaus Kaindl (eds). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. p. 189-198.

KOSSOV, Valéry. 2002. « L'interférence dans la traduction spécialisée: obstacle à franchir ou bouée de secours ? ». In *Essais sur le discours de l'Europe éclatée*, n° 18. p. 95-109.

KUEN, Alfred. 2003. *Encyclopédie des difficultés bibliques, Les lettres de Paul*. Vol 6. Saint-Légier: Emmaüs.

KURZ, Ingrid. 1989. « Conference Interpreting - user expectations ». In *Coming of age*. Hammond, Deanna L. (ed.). Proceedings of the 30th Conference of the ATA. Washington, D.C., Melford, N. J. p. 143-148.

KURZ, Ingrid. 1993. « Conference interpretation: expectations of different user groups ». In *The Interpreters' Newsletter* 5. p. 13-21.

LA GARANDERIE, Antoine de. [1974] 1994. *Une pédagogie de l'entraide*. Coll. Pédagogie formation. Lyon: Chronique Sociale.

LE DÉAUT, Roger. 1961. « Tradition targumique dans le corpus paulinien ? ». Bib 42, 1961. p. 28-48.

LE NY, Jean-François. 2005. *Comment l'esprit produit du sens: Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris: Odile Jacob.

LADMIRAL, Jean-René. [1979] 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. 2° éd.. Paris: Gallimard.

LADMIRAL, Jean-René. 2005. Le « salto mortale de la déverbalisation ». In *Meta*, vol. 50, n° 2. p. 473-487.

LAÎNÉ, Mathilde. 2014. *Dans l'entre-deux du deuil. Vacillement des frontières et des identités autour d'un personnage singulier : l'imitatrice du défunt en pays nawda (togo)*.

[Thèse de doctorat en Anthropologie. École Pratique des Hautes Études. ED 472. Sous la direction d'Odile Journet-Diallo].

LAPLACE, Colette, Mariane LEDERER et Daniel GILE (eds). 2009. *La traduction et ses métiers : Aspects théoriques et pratiques*. Caen: Lettres Modernes Minard.

LECOCQ, Pierre, Séverine CASALIS, Christel LEUWERS et Nicole WATTEAU. 1992. *La Lecture: processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

LEDERER, Marianne. 2006. *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*. Caen: Lettres Modernes Minard.

LEDERER, Marianne (ed). 2006. *Le sens en traduction*. Caen: Lettres Modernes Minard.

LÉGASSE, Simon. 1991. *Paul apôtre: essai de biographie critique*. Paris: Cerf.

LÉGASSE, Simon. 2000. *L'Épître de Paul aux Galates*. Paris: Cerf.

LÉMONON, Jean-Pierre (dir). 2001. *Regards croisés sur l'épître aux Galates*. Coll. « Exégèse », 67. Lyon: Profac.

LÉMONON, Jean-Pierre. 2008. *L'épître aux Galates*. Coll. « Commentaire biblique: Nouveau Testament » n° 9. Paris: cerf.

LENTZ, John Clayton. 1998. *Le portrait de Paul selon Luc dans les Actes des Apôtres*. Coll. « Lectio Divina », 172. Paris: Cerf.

LÉON-DUFFOUR Xavier. 1975. *Dictionnaire du Nouveau Testament*. Paris: Seuil.

LÉONAS, Alexis. 2005. *Recherches sur le langage de la Septante*. Coll. « Orbis Biblicus et Orientalis (OBO) », vol. 211. Fribourg : Academic Press ; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LEVINSOHN, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEVINSOHN, Stephen. 1987. *Textual Connections in Acts*. Atlanta, GA: Scholars Press.

LEVINSOHN, Stephen. 1992. *Discourse features of New Testament Greek : A coursebook on the information structure of New Testament Greek*. Dallas, TX: SIL International.

LEVINSOHN, Stephen (ed.). 1994. *Discourse features of ten languages of West-Central Africa*. Dallas, TX: SIL International and University of Texas at Arlington.

LEWIS, Paul (ed.) 2009. *Ethnologue: Languages of the World*, sixteenth edition. Dallas, TX: SIL International. <http://www.ethnologue.com/> accédé le 22 septembre 2011.

LIGHTFOOT, Joseph Barber. 1870. *St. Paul's. Epistle to the Galatians*. On openlibrary.org : <https://archive.org/stream/stpaulsepistleto00ligh#page/n9/mode/2up>

LOHISSE, Jean. 2001. *La communication: de la transmission à la relation*. Bruxelles: De Boeck Université.

LONGACRE, Robert E. 1982. « Discourse typology in relation to language typology ». In *Text Processing: Proceeding of the Nobel Symposium 51*. Allen Sture (éd.). Stockholm: Almqvist et Wiksell. p. 457-486.

LONGENECKER, Richard N. 1990. *Galatians*. Word Biblical Commentary 41. Word Books : Dallas Texas.

LORTSCH, Daniel. 1910. *Histoire de la bible en France et fragments relatifs à l'histoire générale de la Bible*. Paris, Agence française de la société biblique britannique et étrangère.

LÜHRMANN, Dieter. 1992. *Galatians*. A Continental Commentary. Fortress: Mineapolis.

LYONS, John. [1970] 1979. *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris: Larousse.

MAINGUENEAU, Dominique. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Dunod.

MAINGUENEAU, Dominique. 1991. *L'analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique. 1996a. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.

MANESSY, Gabriel. 1979. « Contribution à la classification généalogique des langues Voltaïques ». *Langues et Civilisations à traditions orales*, n°37. Paris: SELAF.

MARGUERAT, Daniel. 1999. *Paul de Tarse. Un homme aux prises avec Dieu*. Poliez-Le-Grand: Editions du Moulin.

MARGUERAT, Daniel, Andreas DETTWILER et Jean-Daniel KESTLI (Dir.). 2004. *Paul, une théologie en construction*. Paris: Labor et Fides.

MARTIN, Jacky. 2004. « La traduction en tant qu'adaptation entre les cultures : les traductions de *Beowulf* jusqu'à Seamus Heaney ». In *Palimpsestes n°16, De la lettre à l'esprit : traduction ou adaptation ?* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. p. 67-83.

MARTYN, Jean-Louis. 1997. *Galatians*. AB 33A. Doubleday: New York.

MEJRI, Salah, Taieb BACCOUCHE, André CLAS et Gaston GROSS (eds.). 2003. *Traduire la langue, traduire la culture*. Actes du colloque: Traduction humaine, traduction automatique, interprétation 4. Paris : Maisonneuve et Larose.

METZGER, Bruce M. (dir.). 1975. *A textual commentary on the greek New Testament*. 3° ed. London- New York: United Bible Societies.

MEYER, Michel. 2004. *La rhétorique*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris: PUF.

MEYNET, Roland. 2002. « Composition et genre littéraire de la première section de l'Épître aux Galates ». *Studia Rhetorica (StRh)* 4 (01.02.2002).

MEYNET, Roland. 2007. *Traité de rhétorique biblique*. Paris: Lethielleux.

MEYNET, Roland. 1994. « Quelle rhétorique dans l'Épître aux Galates? Le cas de Ga 4,12-20 » In *Rhetorica* 12, 1994. p. 427-450.

MILLET Olivier et Philippe de ROBERT. 2001. *Culture biblique*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.

MOESCHLER, Jacques. 1985. *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.

MOESCHLER, Jacques et Anne REBOUL. 1998. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.

MONDÉSERT, Claude (dir.). 1984. *Le monde grec ancien et la Bible*. Coll. « Bible de tous les temps », vol. 1. Paris: Beauchesne.

MOSER, Peter (1997). « Expectations of Users of Conference Interpretation ». In *Interpreting* 1 : 2. p. 145-178.

MOUMOUNI, Abdou. [1964] 1998. *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence africaine.

MOUNIN, George. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

MUCCHIELLI, Alex, Jean-Antoine CORBALAN et Valérie FERRANDEZ. 1998. *Théorie des processus de la communication*. Paris: Armand Colin.

MURPHY-O'CONNOR, Jerome. 1994. *Paul et l'art épistolaire. Contexte et structure littéraires*. Paris: Cerf.

MURPHY-O'CONNOR, Jerome. 1997. *Paul, A critical life*. Oxford: Oxford University Press.

MUTH, K. Denise. 1987. « Teachers' connection questions: Prompting students to organize text ideas. ». In *Journal of Reading*, 31. p. 254-259.

NADEL, Lynn (ed.) 2003. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: nature publishing group.

NANOS, Mark D.. 2001. *The Irony of Galatians, Paul's Letter in First-Century Context*. Fortress Press.

NANOS, Mark D.. 2002. *The Galatians Debate, Contemporary Issues in Rhetorical and Historical Interpretation*. Peabody, MA: Hendrickson.

NICOLE, Jacques. 1983b. *Morphologie du nominal et du verbal en Nawdm (Langue Gur du Togo)*, Thèse de doctorat de troisième cycle en Linguistique Africaine, Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris III. 283 p.

NICOLE, Jacques. 1987. *Le nawdm et ses parlers locaux: Étude phonologique, synchronique et comparative d'une langue voltaïque du Togo*. (Thèse de doctorat d'état, Gabriel MANESSY, dir., Nice, Faculté des Lettres et Sciences Humaines). Lille : Université de Lille III, Atelier National de Reproduction des Thèses. 631 p., 3 cartes.

NICOLE, Jacques. 1998. *Les verbaux en nawdm*. Article non publié.

- NICOLE, Marie-Claire. 1987. *Choses jugées et figures de juges chez les Nawdba (Nord-Togo)*. Mémoire de maîtrise. Paris: E.P.H.E.
- NIDA, Eugene A.. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- NIDA, Eugene A. and Charles R. TABER. 1969 [2003]. *The Theory and Practice of Translation*. London: United Bible Societies and Leiden: E. J. Brill.
- NIDA, Eugène A. et Charles R. TABER. 1971. *La traduction: théorie et méthode*. Londres: Alliance Biblique Universelle.
- NIDA, Eugene A.. 1975. *Language Structure and Translation*. Stanford: Stanford University Press.
- NIDA, Eugene A.. 1979. *Componential Analysis of Meaning : An Introduction to Semantic Structures*. The Hague: Mouton.
- NIDA, Eugene A.. 1984. *Signs, Sense, Translation*. Cape Town: Bible Society of South Africa.
- NIDA, Eugene A. and Ernst R. Wendland. 1985. « Lexicography and Bible Translating ». In *Lexicography and Translation with Special Reference to Bible Translation*. Edited by Johannes P. Louw. Cape Town: Bible Society of South Africa. p. 1-52.
- NIDA, Eugene A.. 2001. *Contexts in Translating*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- NIDA, Eugene A. et Jan DE WAARD. 2003. *D'une langue à une autre: Traduire - l'équivalence fonctionnelle en traduction biblique*. Villiers-le-Bel: Société biblique française.
- NOLL Marc A. 1985. « La Bible dans la civilisation américaine ». In *Le monde contemporain et la Bible*. Savart Claude et Jean-Noël Aletti (dir.). Coll. « Bible de tous les temps », vol. 8. Paris: Beauchesne.
- NYCKEES, Vincent. 1998a. *La sémantique*. Coll. « Sujets ». Paris: Belin.
- d'ORNELLAS, Pierre M^{gr}. 2004. « Œuvre culturelle ou œuvre de tradition de foi ? » In *Bibles en français, Traduction et tradition : Actes du Colloque des 5-6 décembre 2003*. Paris: Parole et Silence.
- OSEKI-DÉPRÉ, Inès. 1999. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris: Armand Colin.
- OSTY, Émile et Joseph TRINQUET. 1973. *La bible*. Paris: Seuil.
- OUSTINOFF, Michaël. 2003. *La traduction*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris : PUF.
- PARRA GALIANO, Silvia. 2003. « La agencia y el intérprete : interdependencia entre una gestión de calidad y una interpretación de calidad ». In *La Evaluación de la Calidad en Interpretación : investigación*. Ángela Collados Aís, Manuela Fernández Sánchez et Daniel Gile (eds). Granada: Comares. p. 177-188.
- PATMAN, Keith E. et Marcia L. GERO. 2012. *Comprendre pour traduire: Colossiens*. SIL International.

PAVEAU, Marie-Anne et Georges-Elia SARFATI. 2003. *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris: Armand Colin.

PERELMAN, Chaïm. 1983. « Logique formelle et argumentation ». In *Logique, argumentation, conversation*: Actes du colloque de pragmatique, Fribourg, 1981. ed. P. Bange et al. Bern: Peter Lang.

PERRIMAN, Andrew C. 1993. « The Rhetorical Strategy of Galatian 4.21-5.1 ». In EQ vol. LXV, janvier 1993, p. 27-42.

PETITJEAN, André. 1989. « Les typologies textuelles ». In *Pratiques*, n° 62, juin 1989. Metz: CRESEF. p. 86-125.

PITTA, António. 1992. *Disposizione e messaggio della lettera ai Galati. Analisi retorico-letteraria*. Analecta Biblica, 131. Roma: Pontificio Istituto Biblico.

PLANTIN, Christian. 1996c. *L'argumentation*. Paris: Seuil.

PLASSARD, Freddie, 2007. *Lire pour traduire*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

PORTER, Stanley E.. 1992. *Idioms of the Greek New Testament*. Sheffield: Sheffield Academic Press.

POTIN, Jean. 2000. *La Bible rendue à l'histoire*. Paris: Bayard.

QUESNEL, Michel et Philippe GRUSON (dir.). 2000. *La Bible et sa culture. Ancien Testament - Jésus et le Nouveau Testament*. Paris: Desclée de Brouwer.

RAGUET Christine (dir). 2006. « Traduire l'intertextualité ». *Palimpsestes n° 18*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

RASTOIN, Marc. 2003. *Tarse et Jérusalem, la double culture de l'Apôtre Paul en Galates 3,6-4,7*. Analecta Biblica. Roma: Pontificio istituto Biblioco, Roma.

RENAN, Ernest. 1869. *Histoire des origines du christianisme, tome 3 : Saint Paul*. Paris: Michel Lévy Frères.

REYNIER, Chantal. 2008. *Pour lire Saint Paul*. Paris: Cerf.

ROBERTS, J. K. 1992. « Paul's expression of Perplexity in Galatians 1:6: The Force of Emotive Argumentation ». In *Neotestamentica*, Vol. 26, n° 2. p. 329-338.

ROCHER, Guy. 1995. *Culture, civilisation et idéologie*. Montréal : Université de Montréal.

ROUCHE, Michel. 2007. *Les origines du christianisme : 30-451*. Paris: Hachette Supérieur.

ROULON-DOKO, Paulette. 2008. « Le statut de la parole ». In Ursula BAUMGARDT et Jean DERIVE (dir.). *Littératures orales africaines : perspectives théoriques et méthodologiques*. Paris: Karthala.

RUSSEL, Walter B. « The Rhetorical Analysis of the Book of Galatians ». III, 1° partie dans BS 599, Vol. 150, juillet-sept. 1993, p. 341-358. 2° partie dans BS 600, vol. 150, octobre-déc. 1993, p. 416-439.

SANGBAND TUURNKWEENT WADII N TUURNKPEEMT YUMII WADGA. 2013. (*Le Nouveau Testament et les Psaumes en nawdm*). Suisse: MIDIBIBLE.

- SAUSSURE, Ferdinand de. [1915] 1972. *Cours de linguistique générale*, (édition critique préparée par Tullio de Mauro). Paris: Payot.
- SEGUI, Juan et Ludovic FERRAND. 2000. *Leçons de paroles*. Paris: Odile Jacob.
- SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne. [1984] 2002. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne. [1989] 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Coll. « Traductologie ». Paris: Didier Érudition.
- SHEFFLER, E. Margaret. 1985. « Some cultural correlates for Galatians ». In *Notes on Translation*. Dallas: Sil International.
- SPICQ, Ceslas. 1991. *Lexique Théologique du Nouveau Testament*. Paris: Cerf / Éditions Universitaires Fribourg.
- STUTZMAN, Robert. [2006-2008] 2014. *An Exegetical Summary of Galatians, Second edition*. Exegetical Summary Series. Dallas, TX: SIL International.
- TAKASSI, Issa. 1974. *Étude du conte négro-africain traditionnel à partir de contes de Bigaro Diop*. Caen: Université de Caen. Thèse.
- TASSIN, Claude. 2009. *L'apôtre Paul. Un autoportrait*. Théologie à l'Université n° 8. Paris: Desclée de Brouwer.
- TCHAM, Badjow. 1997. *Histoire et traditions du Nord-Togo*. éd. rev. et augm. Lomé, Togo: Presses de l'UB.
- TCHAM, Badjow. 2003. *Mythes d'autochtonie et histoire: le cas des Nawdeba*. Rev. CAMES – Série B, Vol. 005 N°1-2. 2003. Togo: Département d'Histoire, Université de Lomé.
- TIBERGHIE, Guy et al. (dir.). 2003. *Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris: Armand Colin.
- TOLMIE, D. François. 2005. *Persuading the Galatians: A Text-Centred Rhetorical Analysis of a Pauline Letter*. (WUNT 2.190). Tübingen: Mohr Siebeck.
- TOMMOLA, Jorma 2003. « Estimating the transfer of semantic information in interpreting ». In *La Evaluación de la Calidad en Interpretación : investigación*. Ángela Collados Aís, Manuela Fernández Sánchez et Daniel Gile (eds). Granada: Comares. p. 125-146.
- TRESMONTANT, Claude. 1983. *Le Christ hébreu, la langue et l'âge des Évangiles*. Paris : CEIL.
- TROCMÉ, Etienne. 1999. *L'enfance du christianisme*. Coll. « Pluriel ». Paris: Hachette.
- VION, Robert. [1992] 2000. *La communication verbale – Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VION, Robert. 1999. « Linguistique et communication verbale ». In *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Michel GILLY, Jean-Paul ROUX et Alain TROGNON (dir.). Coll. « Langage-cognition-interaction ». Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- VOITILA, Anssi. 2005. « La Septante: un document linguistique de la koiné grecque antique ? ». In *L'Apport de la Septante aux études sur l'Antiquité*. Jan Joosten et Philippe Le

Moigne (dir.). Actes du colloque de Strasbourg – 8 et 9 décembre 2002. Coll. « Lectio Divina » n° 203. Paris: Cerf.

WALICZEK, Bartosz. 2003. « Quality interpreting in Poland: facing local challenges ». In *La Evaluación de la Calidad en Interpretación : investigación*. Ángela Collados Aís, Manuela Fernández Sánchez et Daniel Gile (eds). Granada: Comares. p. 47-58.

WASUNGU, Pascal A. 1969. « Classes d'âge et initiation chez les Nawdeba (Togo) ». Communiqué lors du Colloque sur « Les classes d'âge en Afrique de l'Ouest », *Cahiers d'études africaines*, Vol. 9, n° 36.

WASUNGU, Pascal A. 1976. *Organisation sociale et politique des Nawdeba*. Thèse de 3^e cycle en Sociologie. Paris 5, EHESS. Sous la direction de Paul Mercier.

WECKSTEEN, Corinne et Ahmed EL KALADI (eds) 2007. *La traductologie dans tous ses états: mélanges en l'honneur de Michel Ballard*. Coll. « Traductologie ». Arras: Artois Presses Université.

WENDLAND, Ernst R.. 1995. « Martin Luther—The Father of Confessional, Functional-Equivalence Bible Translation » (part 1) in *Notes on Translation* Vol. 9 n° 1 (1995): 16-36 et (part 2) in Vol. 9 n° 2, 1995, p. 47-60. Article en français, In *Le Sycomore*, Vol 6, n°1 et n°2 : « Martin Luther, traducteur à équivalence fonctionnelle ». p. 3-15.

WHITE, John L. 1972. *The Form and Function of the Body of the Greek Letter. A Study of the Letter-Body in the Non-literary Papyri and in Paul the Apostle*. SBLDS 2. University of Montana: Missoula.

WIESEMANN, Ursula et al.. 1986. *Manuel de sémantique et de traduction*. Yaoundé: Université de Yaoundé.

WIESEMANN, Ursula, Cléodor NSEME et René VALLETTE. [1984] 1993. *Manuel d'analyse du discours*. Yaoundé: Université de Yaoundé.

WIHER, Hannes. 2003. *L'Évangile et la Culture de Honte en Afrique Occidentale*. Edition iwg. Verlag fur Kultur und Wissenschaft.

WILSON, Robert et Frank KEIL (eds) 1999. *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

WILT, Timothy. 2003 (2014). *Bible Translation : Frames of Reference*. Manchester : St. Jerome.

WILT, Timothy and Ersnt Wendland. 2008. *Scripture Frames & Framing. A workbook for Bible translators*. Stellenbosch, Sun Media Press.

WISE, Michael, Martin ABEGG Jr et Edward COOK. 2001. *Les manuscrits de la mer Morte : Traduction intégrale des anciens rouleaux, avec des textes encore jamais publiés, et comportant les plus récentes découvertes*. Paris: Plon.

Traduction nawdm d'une lettre paulinienne

Résumé

Le plaisir de découvrir les œuvres de l'antiquité et d'ouvrir à l'infini la possibilité de lire dans sa langue les auteurs du monde entier passe par le labeur de la traduction. Cette thèse présente un cas d'espèce, celui de l'expérimentation d'une méthode adaptée à une culture africaine pour traduire la correspondance épistolaire de l'Apôtre Paul. Le peuple nawda dans le Nord du Togo, de tradition orale, privilégie une vision communautaire des relations et conçoit le travail dans sa dimension collective. Pour eux, traduire c'est aussi interpréter collectivement.

Mots clés : Nawdba, interprétation, traduction, traduction collective, linguistique textuelle, exégèse, mode d'apprentissage traditionnel.

Nawdm Translation of a Pauline Letter

Abstract

For speakers of minority languages, the pleasure of being able to read the great works of antiquity and of being able to access world literature in one's own language requires the hard work of translation. This dissertation presents a case in point, reporting on an experimental translation method especially adapted for African culture with a view to translating the Pauline epistles. Nadwm society in northern Togo is an oral culture, which favors a communal vision of relationships and views work as a collective experience. For them, to translate is to interpret collectively.

Keywords : Nawdm, interpretation, translation, collective translation, text linguistics, exegesis, traditional learning methods.

Thèse préparée au sein de l'École doctorale 268 – UPRES SYLED

EA 2290 – Centre de Recherche en Traductologie

Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

Centre Bièvre, 1 rue Censier 75005 Paris